

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PAR
CATHERINE LOISEAU

ÉVALUATION DES RETOMBÉES D'UN SÉJOUR ÉDUCATIF CHEZ LES
ÉTUDIANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE QUI
ACCOMPAGNAIENT DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE AU PÉROU SELON UNE ANALYSE ÉCOLOGIQUE DES
FORCES

8 MAI 2014

Résumé

En 2004, environ 3 % de la population présentaient une déficience intellectuelle (DI), soit plus de 228 000 personnes au Québec (AQIS, 2005). Actuellement, l'Office des personnes handicapées du Québec suggère de favoriser l'intégration scolaire et professionnelle ainsi que d'améliorer la participation sociale des personnes vivant avec une DI à des activités ludiques, sportives, touristiques et culturelles, dans des conditions équivalentes à celles des autres participants. Afin de suivre les orientations ministérielles du ministère de la Santé et des Services Sociaux, plusieurs mesures sont mises de l'avant par les commissions scolaires pour favoriser la participation et l'intégration des 7 629 élèves ayant une DI qui fréquentent les établissements scolaires du Québec (MEQ 1999).

C'est d'ailleurs ce que le Centre Ressources de l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine et le Cégep de Jonquière ont tenté de réaliser en mettant sur pied un projet intitulé « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* », qui s'est concrétisé lors d'un séjour de 10 jours au Pérou en mai 2012. Dans le cadre de ce projet, sept élèves présentant une DI du Centre Ressources et sept étudiants en techniques d'éducation spécialisée (TES) du Cégep de Jonquière ont été sélectionnés et jumelés un à un. Ce projet éducatif a exigé une préparation totale de trois ans pour tous les jeunes qui, depuis mai 2010, se rencontraient régulièrement dans le cadre de diverses activités, telles que des fins de semaine de formation ainsi que la préparation et la concrétisation d'activités de financement. La préparation et la réalisation de ce projet visaient à faciliter l'intégration sociale et scolaire des élèves présentant une DI et à permettre aux étudiants en TES de réaliser des apprentissages concrets et d'appliquer des techniques d'intervention qui seront transférables sur le marché du travail.

Plusieurs études reconnaissent les effets positifs des stages et des séjours internationaux chez les jeunes, aux plans de l'implication sociale et du cheminement personnel et professionnel¹. Toutefois, la pertinence des projets internationaux a été peu étudiée comme stratégie d'intégration, d'évolution et d'apprentissage chez des élèves vivant avec une DI ainsi que chez des étudiants en TES qui ont dû mettre à l'épreuve leurs connaissances et techniques d'intervention.

Ce mémoire vise donc principalement à documenter, par le biais d'une évaluation pratique, les perceptions des étudiants en TES en ce qui a trait aux retombées, sur les plans personnel et interpersonnel, de la préparation et de la réalisation d'un court séjour à l'étranger sur eux-mêmes ainsi que sur les élèves du Centre Ressources qu'ils

¹Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); Chouinard (2007); CRRE (2010); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours, Rochon, Cliche et Guay (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier, Olivier-d'Avignon et Plan Nagua (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser, Brannstrom, Quiring et Lemmons (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau, Brasher et Fee (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Storti (1997); Wagner (2007); Zaharna (1989).

accompagnaient. Pour atteindre ce but général, cinq objectifs spécifiques ont été identifiés, soit : 1) Documenter les motivations et les objectifs personnels qui ont poussé les étudiants à participer au projet; 2) Identifier les attentes et les craintes des répondants en ce qui a trait au déroulement général du projet; 3) Recueillir le point de vue des répondants sur les éléments qu'ils ont le plus et le moins appréciés face au projet éducatif; 4) Identifier les forces, les connaissances, les habiletés et les qualités des étudiants mises à profit en ce qui concerne leur démarche d'accompagnement et d'intervention auprès des personnes vivant avec une DI; 5) Identifier les retombées de cette expérience sur les étudiants en TES et sur les élèves du Centre Ressources, et ce, au cours de la préparation et de la réalisation du projet.

Cette étude, essentiellement qualitative, repose sur les postulats théoriques de l'approche centrée sur les forces. L'utilisation de diverses méthodes de collecte des données a permis d'atteindre les objectifs visés, dont les entrevues semi-dirigées, un *focus group* et la tenue d'un journal de bord par l'étudiante auteure de ce mémoire. Ces trois éléments ont fait l'objet d'une analyse de contenu en fonction de grands thèmes et de sous-thèmes en lien avec les objectifs de cette étude (Mayer & Deslauriers, 2000).

Les résultats de cette étude démontrent que le contexte de séjour outre-mer est favorable à la mise à profit des forces déjà existantes chez les répondants ainsi qu'au développement de nouvelles habiletés aux plans personnel, interpersonnel, scolaire et professionnel, social, culturel ainsi que familial. Les retombées sur le plan personnel sont l'augmentation de la connaissance et de la confiance en soi, l'acquisition d'apprentissages, une meilleure capacité d'adaptation et l'amélioration de la forme physique. Sur le plan interpersonnel, ce qui ressort du discours des répondants concerne le développement de forts liens d'amitié, l'acquisition d'habiletés relationnelles et l'apprentissage quant au travail d'équipe et à la vie de groupe. En ce qui concerne les dimensions scolaires et professionnelles, il a été possible de constater la présence d'apprentissages, le désir de s'impliquer, l'augmentation en leurs capacités professionnelles, l'augmentation de leur employabilité et une plus grande motivation scolaire. La principale retombée sur le plan culturel demeure l'acquisition de nouvelles valeurs et croyances. Enfin, au plan familial, le séjour outre-mer semble avoir eu un impact positif sur les relations qu'entretiennent les étudiants avec les membres de leur famille. Par ailleurs, les résultats de cette recherche révèlent qu'au courant du projet, les deux groupes de participants ont pu actualiser cinq types de forces, soit les forces émotionnelles, motivationnelles, intellectuelles ou les habiletés cognitives, d'interaction sociale et celles reliées à la structure sociale.

Une meilleure connaissance des retombées des séjours à l'étranger aux plans personnel et interpersonnel ainsi que du processus d'évolution des participants et des élèves qu'ils accompagnaient permettra aux intervenants, éducateurs et enseignants de mieux cibler leurs interventions dans un contexte de préparation et de réalisation de séjours à l'étranger.

Avant-propos

Afin de faciliter la lecture de ce mémoire, il est important d'apporter certaines précisions. D'abord, les termes « répondant », « participant » ou « étudiant » sont utilisés pour désigner les sept étudiants inscrits en techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière qui ont participé au projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* ». Ensuite, le terme « élève » fait référence aux sept élèves du Centre Ressources vivant avec une déficience intellectuelle qui ont également participé au projet. Tout au long de ce mémoire, les génériques masculins sont utilisés, sans aucune discrimination, dans le but d'alléger le texte et d'assurer la confidentialité des répondants. Toutefois, comme la majorité des répondants sont des femmes, les prénoms fictifs des participants sont féminins et les extraits tirés de leurs discours ont été accordés en conséquence.

Table des matières

RÉSUMÉ.....	II
AVANT-PROPOS	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES APPENDICES	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS	XI
REMERCIEMENTS	XII
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	5
2. RECENSION DES ÉCRITS.....	11
2.1 LA DÉFINITION DES PRINCIPAUX CONCEPTS.....	12
2.1.1 <i>La déficience intellectuelle</i>	12
2.1.2 <i>Les autres concepts centraux à l'étude</i>	13
2.2 LE PORTRAIT DES COLLÉGIENS DU SAGUENAY – LAC-SAINT-JEAN.....	16
2.3 LES SÉJOURS ET LES STAGES À L'ÉTRANGER	20
2.3.1 <i>Les motivations et les objectifs personnels des jeunes qui s'impliquent dans un séjour à l'étranger</i>	21
2.3.2 <i>Les attentes des participants effectuant un séjour à l'étranger</i>	27
2.3.3 <i>Les attentes comblées et non comblées des participants</i>	32
2.3.4 <i>Les éléments appréciés et moins appréciés d'un séjour à l'étranger</i>	35
2.3.5 <i>Les forces, les connaissances et les habiletés sollicitées lors de séjours à l'étranger</i>	45
2.3.6 <i>Les facteurs qui facilitent et qui perturbent le déroulement ainsi que le retour des séjours à l'étranger</i>	48
2.3.7 <i>Les retombées des séjours à l'étranger et les changements effectués chez les participants</i>	77
2.3.8 <i>Les limites des recherches actuelles</i>	106
3. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	111
3.1 <i>Définition du concept de force</i>	113
3.2 <i>Lecture multidimensionnelle des forces</i>	114

3.3 L'analyse écologique des forces	116
4. MÉTHODOLOGIE.....	119
4.1 LE TYPE DE RECHERCHE	120
4.2 LE BUT ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ÉTUDE	122
4.3 LA POPULATION À L'ÉTUDE ET LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	123
4.5 LES STRATÉGIES ET LES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	124
4.6 L'ANALYSE DES DONNÉES	128
4.6.1 La préparation du matériel.....	128
4.6.2 La préanalyse.....	128
4.6.3 L'exploitation (ou le codage) de matériel.....	129
4.6.4 L'analyse et l'interprétation des résultats	129
4.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	129
4.8 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE ET L'UTILISATION DES RÉSULTATS	131
5. RÉSULTATS	132
5.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS ET DES ÉLÈVES DU CENTRE RESSOURCES	133
5.1.1 Les caractéristiques des étudiants en TES	133
5.1.2 Les caractéristiques des élèves du Centre Ressources	135
5.2 DESCRIPTION DU PROJET	137
5.2.1 Les objectifs du projet.....	137
5.2.2 Les promoteurs du projet	138
5.2.3 Les participants	139
5.2.4 Les trois grandes phases du projet	139
5.3 LA PERCEPTION DU PROJET	153
5.3.1 Les motivations des participants à s'inscrire au projet.....	153
5.3.2 Les objectifs des participants.....	157
5.3.3 Les attentes et les craintes des participants.....	166
5.4 LES ÉLÉMENTS APPRÉCIÉS ET LES ÉLÉMENTS MOINS APPRÉCIÉS DU PROJET	188
5.4.1 Les éléments appréciés du projet	188
5.4.2 Les éléments moins appréciés du projet.....	211
5.5 LES FORCES MISES À PROFIT	234
5.5.1 Les forces personnelles	234
5.5.2 Les forces interpersonnelles et communicationnelles	235

5.5.3 <i>Les forces scolaires et professionnelles</i>	236
5.6 LES RETOMBÉES DU PROJET	238
5.6.1 <i>Les retombées du projet perçues chez les étudiants en TES</i>	238
5.6.2 <i>Les retombées du projet perçues chez les élèves du Centre Ressources</i>	253
6. DISCUSSION	262
6.1 LES MOTIVATIONS ET LES OBJECTIFS PERSONNELS	263
6.2 LES ATTENTES ET LES CRAINTES	265
6.2.1 <i>Les attentes et les craintes des étudiants</i>	265
6.2.2 <i>Les attentes comblées et non comblées et les craintes des étudiants</i>	268
6.3 LES ÉLÉMENTS APPRÉCIÉS ET MOINS APPRÉCIÉS.....	269
6.3.1 <i>Les éléments appréciés du projet</i>	270
6.3.2 <i>Les éléments moins appréciés du projet</i>	271
6.4 LES RETOMBÉES DU PROJET ET LES FORCES MISES À PROFIT	277
6.4.1 <i>Les forces émotionnelles</i>	278
6.4.2 <i>Les forces motivationnelles</i>	279
6.4.3 <i>Les forces intellectuelles ou les habiletés cognitives</i>	280
6.4.4 <i>Les forces d'interaction sociale</i>	282
6.4.5 <i>Les forces reliées à la structure sociale</i>	283
6.5 LES FORCES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE	286
6.6 LA CONTRIBUTION DE CETTE RECHERCHE ET LES PERSPECTIVES FUTURES.....	289
CONCLUSION	292
RÉFÉRENCES	297

Liste des tableaux

Tableau 1- Forces mises à profit.....	46
Tableau 2 - Habiletés facilitant le bon déroulement d'un séjour à l'étranger et le retour	55
Tableau 3 - Valeurs acquises à la suite d'un séjour à l'étranger.....	82
Tableau 4 - Habiletés personnelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger	85
Tableau 5 - Habiletés professionnelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger	86
Tableau 6 - Habiletés et aptitudes relationnelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger	88
Tableau 7 - Habiletés interculturelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger	104
Tableau 8 - Dimensions associées au concept de force : différentes classifications	115
Tableau 9 - Thèmes des trois guides d'entrevue individuelle	126
Tableau 10- Caractéristiques sociodémographiques et expériences antérieures des répondants	135
Tableau 11 - Caractéristiques sociodémographiques et expériences antérieures des élèves du Centre Ressources.....	136
Tableau 12 - Motivations des participants à s'inscrire au projet	157
Tableau 13 - Apprentissages personnels visés par les répondants.....	163
Tableau 14 - Objectifs personnels des participants	165
Tableau 15 - Attentes des répondants par rapport au séjour à l'étranger	168
Tableau 16 - Attentes centrées sur les compétences émotionnelles des étudiants.....	179
Tableau 17 - Attentes par rapport aux retombées du projet sur les binômes.....	182
Tableau 18 - Craintes par rapport au binôme	183
Tableau 19 - Transformations attendues par les répondants.....	187
Tableau 20 - Motifs de satisfaction par rapport à la dynamique de groupe.....	190
Tableau 21 - Motifs de satisfaction par rapport au jumelage	197
Tableau 22 - Éléments appréciés du projet.....	211
Tableau 23 - Éléments moins appréciés par rapport à l'organisation et au déroulement des activités du séjour	221
Tableau 24 - Éléments moins appréciés du projet	233

Tableau 25 – Forces personnelles mises à profit	235
Tableau 26 - Forces mises à profit tout au long du projet	237
Tableau 27 – Création de liens d’amitié	250
Tableau 28 - Retombées du projet observées chez les étudiants en TES	252
Tableau 29 - Retombées du projet observées chez les élèves du Centres Ressources	260

Liste des appendices

Appendice A – Tableau des principales études recensées	308
Appendice B – Guides des trois entrevues semi-dirigées	310
Appendice C – Formulaire de déroulement de l’entrevue	328
Appendice D – Fiche signalétique	332
Appendice E – Guide d’entrevue de groupe (<i>focus group</i>)	336
Appendice F – Journal de bord	340
Appendice G - Approbation éthique	344
Appendice H – Formulaire d’information et de consentement	346
Appendice I – Formulaire de consentement de participation à une seconde entrevue individuelle	352
Appendice J – Déclaration d’honneur	354
Appendice K – Calendrier des activités du projet	356
Appendice L – Horaire des camps de formation	358
Appendice M - Paroles des six chansons composées dans le cadre du projet	360
Appendice N - Horaire du séjour au Pérou	367

Liste des abréviations

AAMR	<i>American Association of Mental Retardation</i>
AAP	Association américaine de psychiatrie
ACIC	Association canadienne pour l'intégration communautaire
ACDI	Agence canadienne de développement international
AAMD	<i>American Association on Mental Deficiency</i>
AQOCI	Association québécoise des organisations de coopération internationale
AQIS	Association du Québec pour l'intégration sociale
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CPE	Centre de la petite enfance
CRRE	Consortium régional de recherche en éducation
CSI	Carrefour de solidarité internationale
DI	Déficiência intellectuelle
ÉCOBES	Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
IRSC	Institut de recherche en santé du Canada
JCM	Jeunesse Canada Monde
ISEP	<i>International Student Exchange Program</i>
LOJIQ	Les Offices jeunesse internationaux du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MRI	Ministère des Relations internationales du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCI	Organisme de coopération internationale
ONG	Organisation non gouvernementale
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
QI	Quotient intellectuel
QSF	Québec sans frontières
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
SAI	Secrétariat à l'Aide internationale
TES	Techniques d'éducation spécialisée

Remerciements

La réalisation d'un mémoire de maîtrise est un travail d'équipe très exigeant. Je remercie donc mes partenaires et directrices de recherche, Danielle Maltais et Eve Pouliot, pour leur disponibilité, leur rigueur scientifique, leur appui dans mes nombreuses recherches de financement et, surtout, pour leur soutien à travers tous les hauts et les bas de la rédaction d'un mémoire. Danielle, je tiens à souligner ton incontournable rapidité de réponse et de correction, à toute heure du jour ou de la nuit. Eve, même à plus de 10 000 km de distance, tu as su amener une qualité et une rigueur indispensables à cette recherche. Tout comme elles, d'autres enseignants ont également su me partager leur passion et m'appuyer dans mes multiples demandes de bourses dont Cécile, Christiane et André-François. André-François, tu as su déceler mon potentiel et mes aptitudes à la recherche bien avant moi, et ce, en m'encourageant devant mes collègues à accéder aux études de cycles supérieurs. Et dire, qu'à ce moment-là, je ne te croyais pas!

Ce projet a su se concrétiser grâce au soutien et aux encouragements de toutes les personnes extraordinaires qui m'entourent et qui m'ont encouragée dans mes projets les plus loufoques les uns que les autres. Je remercie mes parents, qui ont su m'épauler dans la réalisation de mes rêves les plus fous; merci Renée d'être un aussi bon modèle pour moi dans toutes les sphères de ma vie et merci Serge de m'avoir remis en héritage ta force de caractère. Merci Jean-François d'avoir surmonté avec moi toutes les étapes et les épreuves de ce mémoire. Ton soutien inconditionnel et ton écoute m'ont donné l'énergie nécessaire pour mener à terme mes projets et, surtout, de garder un certain équilibre entre le sérieux et la folie! Merci aux familles Moisan, Loiseau et Fullum-Précourt pour chacun de vos précieux mots d'encouragement. Un merci particulier à Nathaniel, Léonie et Ézékiel qui égayaient mon quotidien et me ramènent constamment au moment présent. Enfin, il m'est important d'exprimer ma gratitude à l'égard de mon *coach*, André, qui m'a encouragée à repousser constamment mes limites.

Je suis également reconnaissante envers les amitiés fortes que j'ai pu entretenir et développer tout au long de la rédaction de ce mémoire et qui m'ont permis de tenir le cap et de me changer les idées; merci à vous, Tommy, Lucie, Olivier, Véronic, David, Mali et Anaïs. Cindy, ma collègue, sans toi, ta compréhension et tes conseils, je ne sais pas où j'en serais à l'heure actuelle... sûrement encore à l'écriture de mes nombreux résultats! Tu m'as accompagnée dans chacune des étapes de la rédaction pas après pas et, pour cela, je t'en suis infiniment reconnaissante. Enfin, je ne pourrais passer sous silence les précieux conseils informatiques de Nicolas Seigneur qui a pu m'aider à distance et, ainsi, sauver à plusieurs reprises mon mémoire, et ce, dans plusieurs situations farfelues.

Un immense merci aux membres organisateurs, Catherine, Brigitte, Rémi, Steeve et Maire-Pier, aux étudiants du Cégep de Jonquière et aux élèves du Centre Ressources qui ont participé au projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » de m'avoir accueillie, les bras grands ouverts, au sein de votre famille si unie et solidaire. Vous m'avez permis de réaliser des apprentissages hors pair, grâce à votre candeur, votre folie et à votre joie de vivre si contagieuse. Un merci particulier à Catherine Bergeron qui est, pour moi, une sœur de même qu'un exemple inégalé de franchise, d'ouverture et de force. Bravo aux deux établissements respectifs (Cégep de Jonquière et le Centre Ressources de l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine) d'avoir permis la réalisation d'un aussi merveilleux projet. Je remercie particulièrement Madame Catherine Boivin, directrice du Centre Ressources, pour sa collaboration à la réalisation de ce projet de recherche, dont l'écriture de lettres d'appui, la libération de personnel ainsi que le prêt de locaux pour les entrevues individuelles.

Je tiens, également, à remercier Messieurs Damien Potvin, spécialiste en activités cliniques du CRDI-TED du Saguenay – Lac-Saint-Jean, et Jean-François Martin, professeur au Cégep du Vieux Montréal et concepteur du film « *Trisomie 21 : Le défi Pérou* » qui, tous deux, m'ont aidée à apprivoiser le concept de déficience et à orienter mes recherches. Enfin, il m'est également important de féliciter l'initiative de Monsieur Jean-

François Martin, qui a inspiré la réalisation de tels projets à l'étranger et, surtout, qui travaille ardemment à ce que les barrières et les préjugés tombent au sujet de la déficience intellectuelle.

Finalement, il m'est impossible de passer sous le silence le fait qu'un projet d'une telle envergure n'aurait jamais pu avoir lieu sans la collaboration de plusieurs organismes subventionnaires pour réaliser cette recherche dont le Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE), l'Institut de recherche en santé du Canada (IRSC-BREDS), le Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et Les Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ).

Merci infiniment à vous tous d'avoir cru en moi et en ce projet de « fous » !

*À ma mère qui a su me transmettre sa force et sa ténacité,
À mon père qui m'a appris à ne craindre aucun défi,
À JF qui me partage quotidiennement sa joie de vivre,
À vous tous, qui m'avez ouvert vos cœurs et appris le sens du mot « partage ».*

INTRODUCTION

*Quand on voyage vers un objectif,
il est très important de prêter attention au chemin.
C'est toujours le chemin qui nous enseigne
la meilleure façon d'y parvenir et
il nous enrichit à mesure que nous le parcourons.*
- Paolo Coelho

Dans un contexte de mondialisation, l'enthousiasme pour la dimension internationale est manifeste dans plusieurs sphères de notre société, notamment les spectacles culturels, la musique, les restaurants exotiques, les médias, les programmes scolaires, les échanges interculturels et les immersions linguistiques. Les voyages étant d'ailleurs plus accessibles qu'auparavant, les occasions de partir à l'aventure se multiplient, qu'il s'agisse de faire du tourisme, d'étudier, de réaliser un stage, d'apprendre une langue, de travailler ou même de vivre à l'étranger pendant un certain temps. Piqués par des envies d'exotisme, de nouveautés et de découvertes, les jeunes se sentent souvent interpellés par « l'ailleurs ». Au Québec, cet engouement est marqué, d'une part, par le nombre croissant de stages interculturels offerts par divers organismes et instances provinciales et fédérales et, d'autre part, par les nombreux programmes internationaux offerts aux niveaux secondaire, collégial et universitaire (Choquette, 2008).

Une telle expérience interculturelle transformerait les voyageurs à un point tel, qu'à leur retour, ils nommeraient des changements effectués sur leur personne ainsi que des prises de conscience nouvelles. Les études soulignent que, de manière générale, cette expérience favoriserait l'acquisition de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs personnelles. Plus précisément, les séjours outre-mer amèneraient, entre autres, les stagiaires à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes, une plus grande confiance en eux, une plus grande ouverture d'esprit ainsi qu'une plus grande ouverture sur le monde (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI² de Sherbrooke & Belisle, 2005; Gauthier,

² CSI : Carrefour de solidarité internationale.

Olivier-d'Avignon & Plan Nagua, 2005; JCM³, 2006; Olberding & Olberding, 2010; SAI⁴, 2004; Wagner, 2007). Plusieurs facteurs spécifiques aux séjours outre-mer favoriseraient l'acquisition d'apprentissage et le changement chez les participants, dont le bouleversement et le dépaysement par rapport à l'univers connu, l'implication affective, la confrontation vécue face aux défis, aux autres membres du groupe ou à l'interculturel, de même que le choc culturel (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Houser et al., 2011; King Lee, 2011; Lapointe, 2002; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009; Wagner, 2007). Les voyages contribueraient-ils donc à former la jeunesse, comme le dit le fameux dicton? Ces bénéfices sont-ils semblables chez des personnes présentant des incapacités?

La présente recherche s'inscrit dans ces larges questionnements en s'intéressant, plus précisément, à des étudiants en techniques d'éducation spécialisée (TES) et à des élèves présentant une déficience intellectuelle (DI), qui se sont impliqués dans le cadre du projet éducatif intitulé « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » menant à la réalisation d'un séjour de 10 jours au Pérou en mai 2012. Ce mémoire vise donc principalement à évaluer, de manière scientifique, les retombées, sur le plan personnel et interpersonnel, de la préparation et de la concrétisation d'un séjour à l'étranger chez ces participants. Pour ce faire, la présente recherche documente, en plus des retombées du projet, les forces mises à profit à la fois par les étudiants et les élèves ayant réalisé ce séjour outre-mer. Elle s'intéresse également aux points de vue des étudiants en TES en ce qui concerne leurs motivations et leurs objectifs personnels, leurs attentes et leurs craintes ainsi que les éléments les plus et les moins appréciés du projet. À notre connaissance, une telle stratégie éducative n'a jamais fait l'objet d'étude afin de documenter ses retombées. Considérant qu'au Québec, les séjours et les stages internationaux deviennent de plus en plus populaires et que ces derniers ne font pas l'objet de balises spécifiques, il importe de bien évaluer les retombées de ces derniers. Ainsi, la pertinence de ce sujet d'étude repose

³ JCM : Jeunesse Canada Monde.

⁴ SAI : Secrétariat à l'Aide internationale.

tant sur son apport innovateur dans le domaine de la recherche en travail social que dans le domaine de l'intervention en contexte de séjours outre-mer.

Ce mémoire comporte six chapitres. Le premier présente les éléments de la problématique, en apportant des informations sur la DI, ainsi que sur les courants actuels dans le domaine de l'éducation qui prônent l'intégration, l'inclusion et la participation sociale des personnes présentant une DI. Dans le cadre du chapitre suivant, la recension des écrits, sont définis les principaux concepts associés à la démarche proposée et le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » est présenté. Par la suite, dans ce même chapitre, les principales caractéristiques des collégiens du Saguenay-Lac-Saint-Jean sont présentées. Sont ensuite documentées les retombées des séjours à l'étranger chez les jeunes qui y participent. Pour sa part, le troisième chapitre est consacré au cadre de référence employé dans la présente étude, soit l'approche centrée sur les forces, dont la pertinence est justifiée en lien avec les objectifs de la présente démarche. Le quatrième chapitre traite des aspects méthodologiques et apporte des précisions sur le type de recherche, les buts et les objectifs de l'étude, la population à l'étude, la stratégie de recherche utilisée, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données. Il présente également les aspects éthiques ainsi que l'utilisation des résultats de cette recherche. Le chapitre suivant porte sur les résultats obtenus à la suite de la collecte de données auprès des participants. Le dernier chapitre, quant à lui, discute les résultats de cette recherche en fonction des objectifs, des études réalisées sur le sujet ainsi que du cadre de référence utilisé. Il expose également les contributions, les forces et les limites de la présente étude ainsi que des avenues à explorer pour de futures recherches sur le sujet.

1. PROBLÉMATIQUE

Compte tenu des difficultés actuelles liées à la définition de la DI et à son diagnostic, les études québécoises et canadiennes réalisées à ce jour ne permettent pas d'établir exactement le nombre de personnes vivant avec ce type de déficience (MSSS, 2001; Maltais & Richard, 2007). C'est pourquoi des méthodes d'estimation indirectes sont utilisées pour calculer le nombre de personnes ayant une DI. Ainsi, le MSSS s'appuie sur les hypothèses de la prévalence de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) et de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), qui avancent qu'environ 3 % de la population générale présente des signes de DI légère, modérée ou grave (MSSS, 2001). Pour sa part, Pannetier (2009) affirme que la DI touche 2,3 % de la population générale, tandis que l'Association américaine de psychiatrie (AAP) estime ce taux à 1 % (AQIS, 2005; Maltais & Richard, 2007). L'AQIS (2005) considère donc que près d'un million de personnes au Canada présentent une DI. Au Québec, ce nombre atteint environ 200 000 (MSSS, 2001) à 227 000 citoyens et citoyennes (AQIS, 2005). De cette population, environ 85 % à 90 % auraient une DI légère, 10 % une DI moyenne, environ 3 à 4 % une DI sévère et, finalement, environ 1 à 2 % une DI profonde (MSSS, 2001; AQIS, 2005; Maltais & Richard, 2007; Pannetier, 2009). Les études de Pannetier (2009) démontrent également que l'on retrouve une majorité de garçons ayant un DI légère, soit 1,6 garçons pour 1 fille, tandis que tous les autres types de déficience seraient répartis presque également entre les deux sexes. Enfin, le ministère de l'Éducation (MEQ) a souligné qu'en 1997-1998, 7 649 élèves présentant une DI fréquentaient un établissement scolaire préscolaire, primaire ou secondaire (MSSS, 2005; Maltais & Richard, 2007).

Outre les limitations dues à leur fonctionnement intellectuel, les personnes présentant une DI peuvent également vivre plusieurs autres difficultés. Nommons, entre autres, la déficience sensorielle, qui peut toucher la vision, l'audition, le multi handicaps (moteur, langage, sensoriel), l'autisme (2 à 5/1000), les troubles du comportement (9 à 24 %), la mésadaptation sociale, les problèmes de santé mentale (20 à 30 % de la population ayant une DI) et les problèmes de santé physique (AQIS, 2005). De plus, l'OPHQ (2009) considère que les conditions d'existence de la plupart des personnes handicapées et des

membres de leur famille demeurent très précaires : elles représentent une population globalement en situation de pauvreté, moins scolarisée, en moins bonne santé et plus isolée socialement que la population en général. Les personnes handicapées du Québec vivent des situations d'exclusion et de discrimination, des stéréotypes à leur égard seraient toujours présents, leur potentiel serait mal connu et bon nombre d'entre elles seraient en situation de vulnérabilité, d'exploitation, de violence ou de maltraitance (OPHQ, 2009).

Malgré ces nombreuses difficultés, le Québec se dit désireux, depuis 1999, de privilégier l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classes ordinaires (MEQ, 1999a; MEQ, 1999b), ce qui inclut les jeunes qui présentent une DI. Actuellement, bien qu'une augmentation du taux d'intégration scolaire de ces élèves soit observée, Gascon, Boisvert, Haelewyck, Poulin et Detraux (2006) soulignent que le système scolaire québécois est encore loin d'une pratique inclusive authentique. Dans le même sens, l'OPHQ (2009) affirme que des retards importants subsistent dans l'intégration scolaire des élèves handicapés au Québec, avec des taux d'intégration qui stagnent depuis plusieurs années. Doré, Wagner et Brunet (2003) avancent également que les recherches scientifiques sur le sujet de l'intégration scolaire accusent un retard important au Québec. De plus, ces mêmes auteurs observent que les écoles secondaires s'avèrent moins hospitalières que les écoles primaires pour les élèves intégrés.

À ce sujet, pour l'année 1998-1999, seulement 9,3 % des enfants ayant une DI fréquentaient un Centre de la petite enfance (CPE) au Québec (Martin, 2002). De plus, selon les statistiques du MEQ (1999b), à la maternelle, 83 % des enfants ayant une DI légère sont intégrés en classe ordinaire et le pourcentage passe à 71 % dans le cas d'une DI moyenne. Dès l'entrée en première année du primaire, le taux d'intégration est de 35 % pour la DI légère, de 25 % pour la DI moyenne et de 4 % pour la DI sévère (MSSS 2001; Juhel, 2007c). Au secondaire, ce sont seulement 9 % des jeunes ayant une DI légère qui sont intégrés en classe ordinaire et ce pourcentage diminue à 4 % pour les élèves ayant une DI moyenne (Martin, 2002). Certains de ces élèves sont dirigés vers une classe spéciale

dans une école secondaire avec, parfois, des périodes d'intégration à l'intérieur de certains cours (Martin, 2002). Deux Cégeps anglophones du Québec (John Abott College et Vanier College) offrent des programmes particuliers où les personnes ayant une DI peuvent être intégrées. Enfin, il n'y a que l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard qui offre la possibilité aux personnes ayant une DI d'assister à des cours à titre d'auditeurs libres (Martin, 2002). Malgré certains efforts visant à faciliter l'intégration scolaire des jeunes ayant une DI, les recherches de Flynn (1992) indiquent que le niveau d'intégration sociale de ces personnes est très faible, alors que celui de leur intégration physique, définie par leur présence dans des lieux communautaires non ségrégués, est plus élevé. Effectivement, en 2001, le MSSS constatait que l'intégration des personnes présentant une DI n'est souvent que physique et que l'objectif d'intégration sociale des personnes vivant avec une DI n'avait été que partiellement atteint (MSSS, 2001; Maltais & Richard, 2007).

Or, l'Association canadienne pour l'intégration communautaire (ACIC, 2010) dénombre les nombreux avantages de l'intégration scolaire. D'abord, elle signale que 78 % des enfants ayant une DI dans des milieux scolaires à haute intégration ont un état de santé bon ou excellent comparativement à 49 % dans les milieux scolaires à faible intégration. Elle affirme également que, lorsqu'ils fréquentent des milieux scolaires à haute intégration, 56 % des enfants ayant une DI signalent qu'ils interagissent « très bien ou bien » avec leurs pairs, comparativement à 38 % des enfants dans des milieux scolaires à faible intégration. L'ACIC (2010) ajoute que 74 % des enfants ayant une DI dans des milieux à haute intégration aiment aller à l'école, comparativement à 63 % des enfants en milieux scolaires à faible intégration. Enfin, cette même association avance que plus de 70 % des élèves ayant une DI qui finissent l'éducation postsecondaire trouvent un emploi immédiatement (ACIC, 2010).

Dans le même sens, en 1988, le MSSS adoptait une position claire en faveur de l'intégration sociale des personnes ayant une DI en publiant une politique intitulée *L'intégration des personnes présentant une DI : Un impératif humain et social*. Puis, en

juin 2001, ce même ministère a lancé une nouvelle politique de soutien (AQIS, 2005), s'adressant aux personnes présentant une DI, à leurs familles et autres proches. Cette politique visait à accroître la participation sociale des personnes vivant avec une DI (AQIS, 2005). Toutefois, l'OPHQ (2009) avance que, pour un grand nombre de personnes handicapées au Québec, la participation sociale est, encore aujourd'hui, ni plus, ni moins qu'un défi quotidien. C'est pourquoi l'OPHQ a suggéré, en 2009, dans la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, de favoriser l'intégration scolaire et professionnelle des personnes handicapées ainsi que d'améliorer leur participation sociale à des activités ludiques, sportives, touristiques et culturelles, dans des conditions équivalentes à celles des autres participants (OPHQ, 2009).

Afin de suivre les orientations ministérielles mises en place par la *Politique de soutien aux personnes présentant une DI* (MSSS, 2001), plusieurs mesures sont mises de l'avant par les commissions scolaires pour favoriser l'intégration, l'inclusion ainsi que la participation sociale des élèves ayant une DI qui fréquentent les établissements scolaires du Québec (MEQ, 1999b). C'est d'ailleurs ce que le Cégep de Jonquière et le Centre Ressources de l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine ont tenté de réaliser avec le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* ». Dans le cadre de ce projet, sept élèves présentant une DI ont été jumelés à sept étudiants en TES. Ils ont ensuite participé à toutes les étapes de préparation (deux ans et demi) d'un séjour de dix jours qui a eu lieu au Pérou en mai 2012, dans lequel ils ont gravi le Machu Picchu⁵ et pris part à des projets communautaires répondant à des besoins de la communauté.

Plusieurs études reconnaissent les effets positifs des stages, échanges et immersions à l'étranger chez les jeunes adultes, et ce, tant aux plans personnel, interpersonnel, scolaire

⁵Le Machu Picchu (vieille montagne) est une ancienne cité inca située à 2 430 mètres d'altitude qui a été désignée, en 2007, comme l'une des sept merveilles du monde (UNESCO, 2014).

que professionnel⁶. Toutefois, la pertinence des séjours internationaux a été peu étudiée comme stratégie d'intégration, d'évolution et d'apprentissage chez des élèves vivant avec une DI ainsi que chez des étudiants en TES qui ont dû mettre à l'épreuve leurs connaissances et leurs techniques d'intervention. Les retombées à court, moyen et long termes d'une telle stratégie académique n'ont pas encore été évaluées. Pourtant, l'implication majeure qu'un tel projet demande aux différentes personnes impliquées rend pertinente l'évaluation concrète de ses retombées en vue de bonifier les stratégies éducatives utilisées en contexte de séjour à l'étranger.

C'est donc entre autre dans le but de combler le manque de connaissances des effets des courts séjours à l'étranger ainsi que de pouvoir documenter si les effets constatés à court terme chez les étudiants correspondent aux objectifs initialement fixés par le projet éducatif que cette étude a été entreprise. Dans cette perspective, le présent mémoire vise principalement, par le biais d'une évaluation pratique, à documenter les retombées de la préparation et de la réalisation d'un séjour éducatif au Pérou chez les étudiants en TES du Cégep de Jonquière et à recueillir leur perception quant aux effets dudit séjour sur les élèves présentant une DI, et ce, tant aux plans personnel, interpersonnel, scolaire que professionnel.

⁶Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); Chouinard (2007); CRRE (2010); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al., (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan(2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Storti (1997); Wagner (2007); Zaharna (1989).

2. RECENSION DES ÉCRITS

Le présent chapitre propose, d'abord, de définir les principaux concepts associés à cette recherche. Ensuite, les caractéristiques des étudiants poursuivant des études collégiales ainsi que le vécu des jeunes adultes qui s'impliquent dans différents séjours à l'étranger sont abordés, notamment en ce qui concerne leurs motivations personnelles, leurs attentes, leur satisfaction par rapport à leur expérience, leurs forces mises à profit, les facteurs facilitant et perturbant l'expérience ainsi que les retombées qu'ils associent à ce séjour dans différentes sphères de leur vie. Finalement, à la lumière des limites des études réalisées à ce jour, la pertinence du présent mémoire est soulevée.

2.1 La définition des principaux concepts

Les principaux concepts de cette recherche concernent la DI, de même que l'intégration sociale et scolaire, l'inclusion scolaire et la participation sociale des personnes ayant une DI.

2.1.1 La déficience intellectuelle

À priori, il importe de mentionner qu'en suivant les recommandations de la Fédération des Mouvements Personne D'Abord du Québec (2013) et de l'OPHQ, également formulées par d'autres auteurs (Garcin, 2003; Juhel, 2007b), l'appellation « personne ayant (ou présentant) une déficience intellectuelle » est privilégiée, tout au long de cette étude, afin de reconnaître l'être humain qui se cache derrière la DI.

Ceci étant dit, la définition du concept de DI a grandement évolué au courant des dernières années. Toutefois, l'AQIS (2005) avance que la majorité des groupes et organisations, dont le MSSS (2001), ont adopté la définition de l'*American Association of Mental Retardation* (AAMR, 1994), en remplaçant le terme « retard mental » par celui de « déficience intellectuelle ». L'AAMR, autrefois appelée *American Association on Mental Deficiency* (AAMD), est, depuis 1876, la principale association interdisciplinaire de professionnels concernés par le retard mental (AAMR-Québec, 2002). Cette association regroupe près de 9 500 membres répartis aux États-Unis et dans 55 autres pays (AAMR-

Québec, 2002). C'est d'ailleurs la définition de la DI de l'AAMR (1994) qui est privilégiée dans le cadre de cette recherche, car elle tient compte de la façon dont les personnes fonctionnent dans leur environnement, ce qui est pertinent compte tenu du contexte proposé, soit le séjour à l'étranger. La définition du concept de DI est un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu qui se manifeste avant l'âge de 18 ans et se caractérise par :

Un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail (AAMR, 1994 : 8).

De plus, différents organismes s'entendent sur trois critères à prendre en compte pour poser un diagnostic de DI (AAMR, 2002; APA⁷, 2000; MEQ, 2000; MSSS, 2001; OMS, 1993). Ces critères réfèrent à :

- 1) *Une limitation du fonctionnement intellectuel;*
- 2) *Une limitation des comportements adaptatifs (ou habiletés adaptatives) conceptuels, sociaux et/ou pratiques;*
- 3) *La présence de ces limitations avant l'âge adulte (Garcin, 2003 : 11).*

Enfin, depuis 1992, en posant un diagnostic de DI, l'AAMR ne prend plus en considération le niveau de déficience (légère, moyenne, grave et profonde). Elle vise plutôt à mettre l'accent sur les besoins de la personne et à déterminer les moyens de soutien requis par celle-ci, qui sont susceptibles de l'aider à améliorer son fonctionnement personnel ainsi que son intégration dans la communauté (Garcin, 2003).

2.1.2 Les autres concepts centraux à l'étude

À partir des années 1960, le principe de « normalisation », introduit par l'OPHQ, a révolutionné les mentalités, tout en permettant aux individus ayant une DI d'aller à l'école,

⁷ APA : *American Psychiatric Association.*

de travailler et d'avoir des loisirs (Juhel, 2007a). À l'aube des années 1970, les premiers internats pour les personnes ayant une DI sont nés, dans lesquels leur adaptation et leur réadaptation étaient visées (Juhel, 2007a). À partir de 1980, les centres de réadaptation ont adopté une philosophie d'intervention visant l'intégration sociale des personnes et les services dans la communauté (Juhel, 2007a). À l'heure actuelle, le principe de normalisation s'est transformé pour l'appellation de valorisation du rôle social (Juhel, 2007a). Enfin, la normalisation, l'intégration et la valorisation des rôles sociaux nous conduisent au concept de participation sociale que l'on connaît aujourd'hui (MEQ, 2004). Dans cette section, une attention plus particulière est accordée aux concepts d'intégration, d'inclusion et de participation sociale, qui sont centraux dans le cadre du présent projet.

2.1.2.1 L'intégration

D'une part, Doré et al. (2003: 95) avancent que l'intégration (*mainstreaming*) consiste à : « *offrir aux populations cibles des services dont les modalités, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprochent le plus possible de la norme* ». Pour leur part, Wolfensberger et Thomas (1988) proposent deux composantes associées à la notion d'intégration : physique et sociale. Selon eux, il y a intégration physique lorsque la personne est physiquement placée dans un endroit où se trouvent d'autres individus sans déficience (Martin, 2002). L'intégration sociale, quant à elle, prend forme lorsqu'il y a interaction entre la personne ayant une DI et les autres autour d'elle (Martin, 2002). Cette forme d'intégration exige que les services de soutien travaillent afin que les personnes ayant une DI soient intégrées à la communauté et puissent vivre dans des conditions semblables à la majorité de la population, et ce, dans divers domaines : loisirs, finances, école, travail, sports, déplacements ou voyages, activités religieuses, sorties récréatives, relations sociales, ainsi que consommation de biens ou de services (Doré et al., 2003).

Plus particulièrement, au plan scolaire, l'intégration fait référence : « *au procédé qui veut que les enfants ayant des besoins spéciaux soient éduqués dans un milieu où se trouvent des enfants non handicapés ou déficients* » (Juhel, 2007d : 170). Ainsi, il y a

intégration scolaire lorsque la personne ayant des besoins particuliers bénéficie d'un placement à l'intérieur du système d'éducation ordinaire. Ce placement peut se limiter à un contenu disciplinaire, à une activité optionnelle ou spécifique, ou à un temps restreint. Ce placement n'est pas déterminé en fonction de l'âge chronologique, mais bien en fonction du rendement scolaire. En contexte d'intégration, l'élève continue d'être associé au système d'éducation spécialisée (Gascon et al., 2006).

2.1.2.2 L'inclusion

Pour sa part, la notion d'inclusion signifie que la personne ayant une DI fait partie intégrante de sa communauté (Martin, 2002d). Dans le contexte scolaire, cette inclusion vise, dès le départ, à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. Le terme inclusion reflète donc que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école (Doré et al., 2003). Contrairement à l'intégration, l'inclusion ne fait pas référence à un placement, mais bien à des services éducatifs accessibles à tous les élèves ayant ou non des besoins particuliers. L'école inclusive favorise une plus grande participation sociale des jeunes et elle reçoit tous les élèves de la communauté en classe ordinaire (Gascon et al., 2006). Selon Gascon et al. (2006), dans un contexte d'inclusion scolaire, le système d'éducation spécialisée n'a plus sa place. Ainsi, l'auteur explique que tous les élèves suivent leurs camarades de classe en fonction de leur âge chronologique et non en fonction de leur niveau de rendement scolaire.

2.1.2.3 La participation sociale

La participation sociale se définit comme la pleine réalisation des habitudes de vie, soit la réalisation des activités courantes (ex. : se nourrir, se déplacer, se loger, communiquer avec les autres, etc.) et l'exercice de rôles sociaux (ex. : étudier, travailler, pratiquer des loisirs, s'impliquer dans des partis politiques, des clubs, des organismes communautaires, etc.). Une pleine participation sociale suppose que les personnes puissent vivre dans leur famille ou dans leur communauté et qu'elles interagissent avec les autres personnes dans ces milieux (OPHQ, 2009).

Afin de favoriser la pleine participation sociale ainsi que l'inclusion de personnes vivant avec un ou des handicaps au sein de programmes d'échanges culturels, certaines attentions particulières et ajustements sont, sans aucun doute, nécessaires. Sygall et Lewis (2006) suggèrent une rigueur sur le plan de la structure du programme ainsi que de l'assistance. Afin de s'adapter aux besoins, au raisonnement, au jugement et aux habiletés sociales des personnes vivant avec une incapacité, l'assistance d'un pair, formé ou non, ainsi que l'appui d'une organisation locale, gouvernementale ou une école travaillant avec des personnes vivant avec des handicaps dans le pays visité, sont fortement suggérés par Sygall et Lewis (2006).

2.2 Le portrait des collégiens du Saguenay – Lac-Saint-Jean

Les différentes particularités des collégiens saguenéens inscrits en 2010 à leur première année de Cégep sont présentées dans cette section, notamment en ce qui a trait à leur emploi du temps, leur implication sociale et bénévole, leur profil psychosocial et leurs difficultés. Comme la majorité des répondants de cette étude sont nés entre 1987 et 1990, nous nous intéressons ici particulièrement au profil des collégiens provenant de la génération Y, c'est-à-dire qui sont nés entre 1972 et 1992 selon Statistique Canada (2013). D'abord, il importe de mentionner que les informations qui sont fournies dans cette section proviennent principalement d'une enquête réalisée par le Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES). Cette étude a été réalisée auprès des 2 080 étudiants des quatre Cégeps du Saguenay – Lac-Saint-Jean, dont le Cégep de Saint-Félicien (n = 230), le Collège d'Alma (n=392), le Cégep de Chicoutimi (n=719) et le Cégep de Jonquière (n=739) (Gaudreault, Gaudreault, Arbour, Labrosse & Auclair, 2011). Le taux de réponse moyen au sondage était de 71,2 % (Gaudreault et al., 2011). La majorité des répondants étaient des filles (56,6 %) (Gaudreault et al., 2011). Les participants étaient inscrits à une formation pré-universitaire (48,5 %), à une formation technique (37,5 %) ou en accueil et intégration (14,0 %) (Gaudreault et al., 2011). Près du deux tiers des cégepiens (64,4 %) affirmaient que leur programme d'études correspondait à leurs objectifs de carrière (Gaudreault et al., 2011).

En ce qui se rapporte à l'emploi du temps des cégépiens, 31,1 % d'entre eux participaient à des activités parascolaires pendant leurs études et 57,2 % occupaient un travail rémunéré (Gaudreault et al., 2011). Pour ceux qui travaillaient, le nombre d'heures moyen consacré par semaine à leur emploi se situaient entre 10 et 20 heures (Gaudreault et al., 2011). En moyenne, les cégépiens consacraient 13,7 heures par semaine à leurs travaux scolaires (Gaudreault et al., 2011). Concernant l'implication sociale et les activités bénévoles des répondants, près de 12 % de ceux-ci considéraient comme très ou assez important l'engagement dans une cause communautaire (Gaudreault, 2012). Lors de leur passage dans une école secondaire, 19,6 % considéraient avoir réalisé très souvent ou souvent du bénévolat, 14,3 % considéraient en avoir réalisé rarement et 66 % jamais (Gaudreault, 2012). Les raisons principales qui motivaient les étudiants à faire du bénévolat étaient : faire plaisir à quelqu'un (63 %), être fier de soi (54,7 %), bonifier son CV (54 %), atteindre des objectifs professionnels (52,4 %) et défendre une cause (50,8 %) (Gaudreault, 2012). En contrepartie, les raisons qui limitaient ou empêchaient l'engagement bénévole étaient : le manque de temps (53,8 %), la difficulté à prendre un engagement à long terme (32 %), ne pas avoir été invité à le faire (31 %) ou par manque d'intérêt (25,4 %) (Gaudreault, 2012). Enfin, 6,7 % estimaient avoir fait très souvent un voyage à l'étranger (autre que pour les vacances), tandis que 15,6 % considéraient cette fréquence comme étant souvent et 17,9 % comme rarement (Gaudreault, 2012).

Au plan psychosocial, 91,4 % des collégiens du Saguenay - Lac-Saint-Jean affirmaient être encouragés dans leurs études par l'un ou l'autre de leurs parents (Gaudreault et al., 2011). Au cours des six mois précédant l'enquête, les principales préoccupations des répondants étaient : les résultats scolaires (39,8 %), les relations amoureuses (41,9 %), le choix de programme scolaire (29,4 %), la relation avec les parents (16,8 %) et les difficultés financières (17,2 %) (Gaudreault et al., 2011). Au moment de la collecte des données, il a été possible de constater que 14,5 % des filles et 9,2 % des garçons avaient une faible estime personnelle, tandis qu'environ le tiers des filles (28,2 %) et le sixième des

garçons (13,7 %) présentaient des signes de détresse psychologique (Gaudreault et al., 2011; Gaudreault, Labrosse, Tessier, Gaudreault & Arbour, 2014).

L'arrivée et l'intégration dans un établissement collégial représentent une transition au cours de laquelle les jeunes font face à de nouvelles structures, à de nouvelles tâches et à un mode de fonctionnement différent de celui du secondaire (Gaudreault et al., 2014; Larose & Roy, 1994; Paradis, 2000). Ils doivent s'adapter à la quantité de travail, au découpage des horaires de cours, à la discipline ainsi qu'à un encadrement différent offert par le nouveau contexte de liberté et d'autonomie de l'enseignement collégial (Gaudreault et al., 2014; Ducharme, 1990). À cet effet, certains cégépiens interrogés ont éprouvé des difficultés à s'adapter à la charge de travail (36,1 %) ou à l'approche pédagogique (6,5 %) de l'enseignement collégial (Gaudreault et al., 2011; Gaudreault et al., 2014). L'étude de Gaudreault et al. (2014) met en lumière trois facteurs communs chez les nouveaux arrivants au Cégep qui considèrent leur adaptation à la charge de travail difficile, soit : le manque de préparation acquis durant le secondaire, la perception du manque d'habiletés pour faire face aux exigences de l'enseignement collégial et le faible soutien de la part de l'entourage.

Ainsi, plus de 40 % des cégépiens échouent au moins un cours au premier trimestre (Chassé, 2008; Gaudreault et al., 2014). Les étudiants admis conditionnellement au collège semblent plus à risque de connaître un cheminement postsecondaire difficile, notamment en raison de leur origine sociale plus modeste, de leurs antécédents scolaires et de leur perception à être moins préparés à entreprendre des études collégiales (Gaudreault et al., 2014). Les raisons les plus souvent rapportées en ce qui a trait à la difficulté à réussir un ou plusieurs de leurs cours sont les suivantes : la difficulté avec la matière d'un ou des cours (61,8 %), le manque de temps à y consacrer (36,7 %), le manque d'intérêt pour ses cours (32 %), la difficulté avec les travaux scolaires (28,2 %) et, enfin, les difficultés financières ou l'obligation de travailler (8%) (Gaudreault et al., 2011). Environ 20 % des collégiens vivaient de l'insécurité alimentaire (Gaudreault et al., 2011). En ce qui concerne les étudiants-travailleurs, plus d'un sur quatre disaient manquer d'énergie pour réaliser ses

travaux scolaires après le travail, 10,3 % ont rapporté qu'ils ne consacraient pas le temps souhaité à leurs études en raison du travail et 7,2 % de ceux-ci considéraient que leur travail était nuisible à leurs études (Gaudreault et al., 2011). Il a d'ailleurs été démontré que les étudiants-travailleurs ne consacrent pas moins de temps à leurs cours ni à leurs travaux scolaires que les étudiants sans emploi (Gaudreault et al., 2011). Il semble donc que l'aménagement des temps sociaux, tels que le temps scolaire, le temps rémunéré et le temps privé, représente un défi quotidien (manque de temps, problème de conciliation des horaires, improvisation quotidienne, agendas surchargés), et ce, particulièrement chez les filles inscrites au sein d'une formation spécifique (formation pré-universitaire ou technique) (Gaudreault, 2014; Gauvin & Jacot, 1999).

Par ailleurs, la gestion du temps de la génération des collégiens en question, la génération Y, serait étroitement reliée à la technologie (Gaudreault, 2014; Réseau de veille en tourisme, 2008). Les membres de cette génération, qui sont surnommées la génération Millenium ou encore les « échos-boomers », ont vécu l'arrivée des nouvelles technologies et de la communication (Internet, ordinateurs, cellulaires, iPods, cédéroms, DVD, caméras numériques, réseaux sociaux, agendas électroniques, GPS, jeux vidéo, etc.) et cela a influencé leur style de vie (Gaudreault, 2014; Légaré & Ménard, 2006; Réseau de veille en tourisme, 2008; Statistique Canada, 2013). Il est dorénavant possible, pour eux, d'être connectés en permanence, ce qui se traduit par une disponibilité continue des individus (Gaudreault, 2014). Selon Aubert (2003), cette accessibilité amène la culture de l'urgence et le fait que rien ne peut plus attendre. C'est pourquoi la conciliation des différents temps sociaux passe indéniablement par la gestion des priorités (Gaudreault, 2014). Étant donné qu'ils sont les enfants des baby-boomers qui, à leur époque, étaient des parents jugés *workaholics*, les membres de la génération Y sont déterminés à maintenir un équilibre entre leur vie professionnelle, familiale et personnelle (Petit & Arsenault-Pelletier, 2010; Réseau de veille en tourisme, 2008).

2.3 Les séjours et les stages à l'étranger

Malgré les nombreuses restrictions budgétaires gouvernementales et la diminution des programmes de coopération internationale annoncées depuis les dernières années par les gouvernements fédéral et provincial (ACDI⁸, 1999; AQOCI⁹, 2013; Beaulieu, 2003; De Carlo & Diamanti, 2013; Gouvernement du Canada, 2013), l'on assiste à un engouement pour les stages, les études et les échanges à l'international ainsi qu'à une augmentation de la mobilité chez les jeunes Québécois, et ce, depuis les années 60¹⁰. L'intérêt est d'ailleurs marqué, au Québec, par le nombre croissant de programmes scolaires internationaux offerts aux élèves des écoles secondaires ainsi qu'aux étudiants des niveaux collégial et universitaire, de même que les nombreux stages interculturels proposés aux jeunes adultes par divers organismes communautaires et instances gouvernementales provinciales et fédérales (AQOCI, 2013; Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; King Lee, 2011; MRI, 2013; Pleyers & Guillaume, 2008; Rodriguez, 2011; Ryan & Twibell, 2000). Conséquemment, les jeunes Québécois font face à une multitude d'options et de choix stimulants pour réaliser des études, des stages, des immersions linguistiques ainsi que des programmes d'échanges culturels, éducatifs et scientifiques dans divers pays du Sud et du Nord (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Sachau et al., 2009). La durée de ces séjours à l'étranger est variable, allant de quelques jours à quelques mois, voire des années.

Traditionnellement, les retombées des séjours à l'étranger ont été étudiées dans le cadre d'études de cas ou d'observations d'étudiants, de militaires, d'agents de la paix (*Peace Corps*) ou de professionnels vivant à l'étranger (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Pelletier, 2001). Récemment, les retombées positives, à court et à long terme, des séjours ou des

⁸ ACDI : Agence Canadienne de développement international.

⁹ AQOCI : Association québécoise des organismes de coopération internationale.

¹⁰ Constat tiré des études suivantes : Choquette (2008); Chouinard (2007); Dumas (1999); D'amours et al. (2010); Chen et Chen (2011); De Carlo et Diamanti (2013); Isoardi (2010); King Lee (2011); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Sachau et al. (2009); Szkudlarek (2009); Wagner (2007).

stages à l'étranger variant d'une semaine à plus d'un an ont largement été documentées dans de nombreuses études¹¹.

La présente section porte essentiellement sur les résultats d'études qualitatives et quantitatives effectuées auprès d'adultes et d'étudiants participant à un échange étudiant, à une immersion culturelle, à un stage d'initiation à la coopération internationale ou travaillant à l'étranger, et ce, dans divers pays d'Amérique latine, des Antilles, d'Afrique, d'Asie ou d'Europe¹². L'appendice A présente une synthèse des principales études consultées en apportant des informations sur le nombre et l'origine des participants, ainsi que le lieu, la durée et le type de séjour à l'étranger.

Plus spécifiquement, cette section aborde les sept thèmes suivants : (a) les motivations et les objectifs personnels des jeunes qui s'impliquent dans un séjour à l'étranger; (b) les attentes et les craintes; (c) les attentes comblées et non comblées; (d) les éléments appréciés et moins appréciés; (e) les forces, les connaissances et les habiletés mises à l'épreuve lors de séjours à l'étranger; (f) les facteurs qui facilitent ou qui perturbent le bon déroulement des séjours internationaux ainsi que le retour au pays; puis (g) les retombées des séjours outre-mer et les changements effectués chez les participants.

2.3.1 Les motivations et les objectifs personnels des jeunes qui s'impliquent dans un séjour à l'étranger

Plusieurs études font ressortir les motivations et les objectifs des jeunes qui participent à un séjour à l'étranger. Selon Pan (2012), qui s'est intéressé aux motivations de 17 volontaires de Taiwan participant à des activités de développement pour une durée de 14

¹¹ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen(2011); Choquette(2008); Chouinard (2007); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Storti (1997); Wagner (2007); Zaharna, (1989).

¹² Le thème de la recension a été élargi compte tenu de la difficulté à trouver des textes spécifiquement liés à l'objet d'étude.

jours en Chine, les motivations sont propres à chacun et dépendent de la personnalité, du style de vie ainsi que des expériences passées. Il est tout de même possible de regrouper ces attentes en cinq grandes catégories, soit : (a) les motivations personnelles, (b) scolaires et professionnelles, (c) culturelles, (d) interpersonnelles et (e) les autres motivations qui ne sont pas incluses dans les catégories précédentes.

2.3.1.1 Les motivations personnelles

En ce qui concerne les motivations personnelles, qualifiées de motivations «égoïstes» par Pan (2012), elles sont de trois ordres : la quête de la nouveauté, les intérêts et les bénéfices personnels. Effectivement, il semble qu'en s'inscrivant à une expérience interculturelle, les jeunes entament également un processus de quête en cherchant à vivre une expérience hors du commun qu'ils qualifient de stimulante, excitante, authentique, originale et unique (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Lapointe, 2002; Pan, 2012; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008). Bon nombre d'entre eux sont aussi attirés par la quête de l'exotisme et de l'aventure que représente le séjour international (Chen & Chen, 2011; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008). Ces jeunes expriment alors de la curiosité envers la découverte de ce qui est nouveau et inconnu (Choquette, 2008; Chen & Chen, 2011; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Lapointe, 2002; Stewart, 2010). Ainsi, plusieurs cherchent le dépaysement, la différence et le changement (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lapointe, 2002). Alors que certains souhaitent vivre des émotions fortes et expriment le goût du risque (Pleyers & Guillaume, 2008), d'autres espèrent vivre une expérience spirituelle (Chen & Chen, 2011). Plusieurs participants voient en les stages internationaux, l'occasion de réaliser un rêve (D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008) ou de repousser leurs limites en relevant un défi personnel ou de groupe (Chen & Chen, 2011; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Pan, 2012). Enfin, certains, interpellés par la liberté que peut leur offrir l'étranger (Chen & Chen, 2011; Pleyers & Guillaume, 2008), souhaitent en profiter pour fuir la routine quotidienne, c'est-à-dire le

« métro-boulot-dodo » (Chen & Chen, 2011; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pan, 2012).

En ce qui a trait aux intérêts personnels, la motivation principale des participants est souvent associée au voyage et au tourisme (Beaulieu, 2003; Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pan, 2012; Pelletier, 2001). C'est, notamment, le cas pour 16 % des stagiaires de l'étude de Dumas (1999), qui s'est penchée sur l'analyse de 50 questionnaires de jeunes adultes ayant réalisé un séjour à l'étranger d'une durée variant de six mois à un an. Tandis que certains sont surtout attirés par le pays en question et la destination (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999), d'autres voient en cette opportunité l'occasion de voyager de manière moins onéreuse (Pan, 2012) et dans des endroits moins touristiques (Chen & Chen, 2011). Pour plusieurs personnes, les séjours à l'étranger correspondent à leurs convictions et elles sont soit intéressées par le tourisme plus alternatif, équitable et « vert » (Chen & Chen, 2011), soit par les objectifs du stage, la mission de l'organisme et les retombées sur les communautés (ex. : protection de l'environnement, préservation de la culture) (Chen & Chen, 2011; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pan, 2012). C'est d'ailleurs le cas de la majorité des participants (n=10) de l'étude de Chen et Chen (2011), qui s'est intéressée aux attentes et aux motivations des volontaires participant à une expérience de tourisme solidaire qui ont travaillé pour la préservation de la culture chinoise dans une communauté rurale.

D'autre part, nombreux sont les stagiaires qui prévoient que le séjour aura un impact bénéfique sur eux-mêmes. Ils seraient d'ailleurs motivés à vivre un stage international afin de se développer, de s'améliorer en tant que personne (Gauthier et al., 2005), d'acquérir une maturation personnelle (De Carlo & Diamanti, 2013) ou de vivre une croissance personnelle¹³ (Chen & Chen, 2011; Dumas, 1999). De plus, plusieurs semblent intéressés à

¹³À cet effet, 36 % des répondants de l'étude de Dumas (1999) s'attendent à vivre une croissance personnelle à la suite de leur participation au stage international.

prendre un temps d'arrêt pour trouver des réponses à des questionnements personnels (Choquette 2008; Pan, 2012) et se découvrir (Chen & Chen, 2011; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008). À cet effet, les jeunes voient, dans le stage, une quête de limites, qui leur permettrait de mieux définir leur propre identité (Beaulieu, 2003; Choquette 2008; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Le Breton, 1996). L'expérience de stage serait donc perçue comme une épreuve qui permettrait ensuite aux jeunes d'utiliser et de développer leurs aptitudes personnelles et professionnelles (ex. : communication, capacité d'adaptation, esprit critique et personnalité en générale) (Chen & Chen, 2011; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Pan, 2012). Le défi ainsi relevé pourrait, par la suite, permettre à certains de se prouver qu'ils sont capables de surmonter des défis et, par conséquent, d'augmenter leur confiance en eux et de leur procurer un sentiment de bien-être personnel (Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008). Enfin, la plupart des stagiaires internationaux auraient également pour motivation de relaxer, se détendre et, ainsi, diminuer leur stress (Chen & Chen, 2011; Pan, 2012).

2.3.1.2 Les motivations scolaires et professionnelles

De nombreuses études notent également que la plupart des participants auraient des motivations scolaires ou professionnelles en s'inscrivant à un stage outre-mer. Effectivement, des études citent les objectifs scolaires comme étant l'une des plus grandes motivations des étudiants participant à un stage, un échange ou à une immersion culturelle (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008; Rodriguez, 2011; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Par exemple, dans l'étude de Dumas (1999), près du tiers des participants (28 %) ont justifié leur inscription au stage par des objectifs scolaires. À cet égard, De Carlo et Diamanti (2013) soulignent que certains jeunes expriment une soif de nouvelles connaissances. D'autres jeunes effectuant des séjours à l'étranger souhaitent faire une mise au point par rapport à leurs choix académiques et, ainsi, mieux s'orienter dans leur parcours scolaire (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002). À ce sujet, plusieurs études démontrent que certains étudiants souhaitent participer à un échange afin de

compléter une formation en cours (Chouinard, 2007; Dumas, 1999), obtenir un diplôme d'études supérieures (ex. : maîtrise ou doctorat) (Pleyers & Guillaume, 2008) ou tout simplement obtenir des crédits scolaires (Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002) qu'une partie d'entre eux estiment « faciles » à obtenir (Salmenniemi & Ortiz, 2002).

Quant aux motivations professionnelles, nombreux sont ceux qui souhaitent acquérir une expérience significative à l'étranger (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pan, 2012) ainsi que de nouvelles connaissances ou aptitudes professionnelles (Chen & Chen, 2011). Cela leur permettrait de préciser leur plan de carrière (Chouinard, 2007) ou de bonifier leur curriculum vitae (Salmenniemi & Ortiz, 2002). Enfin, une expérience internationale permet aux participants de réaliser un souhait de longue date : travailler à l'étranger (Dumas, 1999; Pelletier, 2001).

2.3.1.3 Les motivations culturelles

Au plan culturel, les principales raisons qui motivent les stagiaires à vivre un séjour à l'étranger seraient le désir de découvrir une autre culture et un nouveau pays (Choquette, 2008; Chen & Chen, 2011; Chouinard, 2007; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Pan, 2012; Salmenniemi & Ortiz, 2002) et, plus particulièrement, dans un pays en voie de développement ainsi que dans un contexte de pauvreté (Choquette 2008; Dumas, 1999). Ces derniers se sentiraient interpellés par l'idée d'entrer en contact et de vivre des réalités ainsi qu'un mode de vie totalement différents (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Pan, 2012). Ceci peut se traduire également par l'envie de goûter aux mets locaux (Dumas, 1999) et de perfectionner ou d'apprendre une nouvelle langue (Chen & Chen, 2011; Chouinard, 2007; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Salmenniemi et Ortiz, 2002). Enfin, en s'inscrivant à une expérience interculturelle, certains participants sont motivés à s'ouvrir sur le monde afin d'en acquérir une nouvelle vision et d'être davantage sensibilisés, notamment aux causes des plus démunis (Dumas, 1999). Ce faisant, ces derniers croient que le séjour leur permettrait d'avoir une meilleure vision de leur propre culture (Dumas, 1999).

2.3.1.4 Les motivations interpersonnelles

Au plan interpersonnel, trois grands types de motivations peuvent être dégagés des résultats des études consultées: les motivations altruistes, relationnelles et la recherche de reconnaissance. Concernant les motivations altruistes, l'idée de se sentir utiles est importante pour plusieurs stagiaires (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; JCM¹⁴, 2006; Kealey, 2001). Elle est suivie de près par l'envie de donner, de faire « sa part » pour un monde meilleur, de faire une différence ou d'aider (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Pan, 2012). Enfin, les jeunes adultes expriment leur désir de s'impliquer, que ce soit pour réaliser du volontariat (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008), de l'aide humanitaire ou de la coopération internationale (Beaulieu, 2003; Chouinard, 2007; Dumas, 1999). Ainsi, ils pourraient satisfaire leur souhait de contribuer au processus de développement des pays en voie de développement (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Kealey, 2001). Sur le plan relationnel, plusieurs espèrent développer des relations à travers cette expérience de groupe, que ce soit en se faisant de nouveaux amis qui possèdent des intérêts communs ou, plutôt, en vivant l'expérience avec des membres de leur famille ou de leur entourage (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pan, 2012). Certaines personnes auraient d'ailleurs accepté de vivre cette aventure, car elles auraient été encouragées par des membres de leur entourage qui ont déjà participé à un stage international ou qui venaient de s'y inscrire (Chen & Chen, 2011; Pan, 2012). Finalement, Chen et Chen (2011) ainsi que Dumas (1999) ont souligné que certaines personnes participant à des stages internationaux seraient à la recherche d'une reconnaissance externe. Compte tenu du fait que donner de son temps et de son argent ainsi que de faire preuve de courage et de bonne volonté sont des conduites valorisées par l'entourage, des participants pourraient aller chercher cette reconnaissance et, ainsi, contribuer à l'augmentation de leur estime personnelle (Chen & Chen, 2011). Enfin, pour certains stagiaires, l'expérience serait vue comme l'occasion de prouver aux autres qu'ils sont capables de relever un tel défi (Dumas, 1999).

¹⁴ JCM : Jeunesse Canada Monde (2006).

2.3.1.5 Les autres motivations

Enfin, d'autres types de motivations externes ont été soulevés dans les écrits consultés. Ainsi, le fait d'avoir le temps et l'argent pour réaliser une expérience outre-mer (Chen & Chen, 2011; Pan, 2012), la durée du séjour international (Chen & Chen, 2011) et le fait que la gestion du séjour soit prise en charge par une organisation (Choquette, 2008; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008) sont d'autres sources de motivation. À ce sujet, il semblerait que l'encadrement offert par certains organismes est un élément majeur qui sécurise et incite les stagiaires dans leur décision de s'impliquer dans un tel projet (Choquette, 2008).

2.3.2 Les attentes des participants effectuant un séjour à l'étranger

Les motivations et les objectifs personnels qui poussent les jeunes à s'impliquer dans un séjour à l'étranger nourrissent également des attentes chez ces derniers. D'entrée de jeu, il est intéressant de noter qu'il peut parfois être difficile, pour les jeunes, de parler de leurs attentes avant le départ. Il est possible d'expliquer cette réticence en considérant que le seul fait de nommer leurs attentes peut, chez certains, leur faire craindre une déception si elles ne se concrétisent pas dans la réalité (Choquette, 2008). Par conséquent, ces derniers ont tendance à dire qu'ils n'ont pas d'attente. Bien que certains jeunes affirment, de prime abord, ne pas avoir d'attente avant leur séjour, plusieurs études permettent de documenter les attentes vécues par les participants avant qu'ils réalisent leur séjour à l'étranger (Bornais, 1997; Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Kealey, 2001; King Lee, 2011; Multiplier, 1999; Pan, 2012; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). À la lumière des recherches consultées, la présente section décrit les attentes des participants à un séjour à l'étranger, selon leur nature positive ou négative. Elle permet ensuite de documenter les attentes qui sont généralement comblées chez les jeunes et, à l'inverse, celles qui ne le sont pas.

2.3.2.1 Les attentes positives

Avant le départ, certains auteurs suggèrent l'importance de posséder des attentes réalistes (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Kealey, 2001), ce qui serait d'ailleurs primordial

pour s'adapter avec succès à une autre culture (Kealey, 2001). Tout en considérant les contraintes et les barrières qui pourront nuire à leur expérience, il semblerait néanmoins important que les individus soient assez optimistes quant à leurs chances de succès (Kealey, 2001), d'où l'importance d'avoir des attentes positives. À ce sujet, nous pouvons regrouper les attentes en trois grandes catégories, comme l'ont fait Salmenniemi et Ortiz (2002), dans leur étude portant sur les attentes de quatre professeurs et de neuf étudiants européens en ingénierie participant à un échange étudiant dans un pays étranger pour quelques mois, soit : (a) les attentes en fonction du séjour à l'étranger et du retour au pays, (b) le développement de compétences personnelles et interpersonnelles ainsi que (c) les attentes académiques et professionnelles.

2.3.2.1.1 Les attentes liées au séjour à l'étranger

En ce qui a trait aux attentes culturelles ou liées au séjour à l'étranger, Pan (2012) mentionne que les participants souhaitent d'abord se sentir en sécurité. Ensuite, ils s'attendent à réaliser de nombreux apprentissages interculturels répondant, notamment, à leur désir de découvrir une nouvelle culture et de nouvelles traditions, en vue d'en avoir une meilleure compréhension (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; King Lee, 2011; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ceci pourrait, selon les dires des jeunes adultes, contribuer à diminuer leurs stéréotypes par rapport au pays hôte (Chen & Chen, 2011) ou développer leur ouverture d'esprit (Salmenniemi & Ortiz, 2002). Les jeunes qui réalisent des séjours à l'étranger souhaitent, par la suite, s'intégrer à la culture d'accueil et se sentir identiques aux gens de la communauté (Choquette, 2008). Le souhait d'apprendre une nouvelle langue, de la perfectionner ou de développer un plus grand intérêt pour cette dernière est également notable chez plusieurs stagiaires (Dumas, 1999; King Lee, 2011; Salmenniemi & Ortiz, 2002). L'importance de s'initier à la coopération internationale ou au travail humanitaire se traduit, pour certains, par un désir de contribuer à l'amélioration des conditions de vie de plusieurs êtres humains (Chen & Chen, 2011; Dumas, 1999). Enfin, bien des jeunes

semblent s'attendre à ce que ce soit plus facile de revenir au pays que de le quitter (Bornais, 1997; Storti, 1997).

2.3.2.1.2 Les attentes liées au développement de compétences

Quant au développement de compétences, plusieurs stagiaires s'attendent à vivre une expérience enrichissante et, ainsi, développer leurs habiletés personnelles et interpersonnelles (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Kealey, 2001; King Lee, 2011; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Certains considèrent leur stage comme un défi représentant une possibilité de croissance et de développement personnel et identitaire (Choquette, 2008; Ryan & Twibell, 2000) ainsi qu'un changement de soi, comme si les difficultés rencontrées pendant le stage permettaient de faire surgir l'essentiel de soi (Choquette, 2008). Ainsi, plusieurs s'attendent à prendre davantage confiance en soi et en leurs capacités, en exploitant et en développant leurs forces personnelles, telles que leur flexibilité, leur capacité d'adaptation, leur autonomie ainsi que leur sens de la débrouillardise (De Carlo & Diamanti, 2013; Salmenniemi & Ortiz, 2002). En d'autres termes, le voyage est donc perçu, comme un terreau de possibilités et de changements attendus (Choquette, 2008). Au plan interpersonnel, l'idée de vivre une expérience de groupe et, ainsi, de créer de nouvelles amitiés et un nouveau réseau de contacts (amis et collègues) est également mentionnée dans quelques études (Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Ryan et Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). À leur retour, les stagiaires et étudiants s'attendent à raconter leur expérience (Bornais, 1997) et à ce que leur entourage s'y intéresse (Dumas, 1999).

2.3.2.1.3 Les attentes académiques et professionnelles

Les étudiants et les stagiaires qui réalisent un séjour à l'étranger souhaitent aussi acquérir des connaissances académiques ou une meilleure connaissance de leur métier (King Lee, 2011). Ils croient que l'expérience pourrait, par la suite, bonifier leur curriculum vitae et leur ouvrir des portes face à de nouvelles opportunités (Salmenniemi & Ortiz, 2002). Au sujet des retombées académiques, les organisateurs de séjours à l'étranger

s'attendent à observer une augmentation de l'intérêt des étudiants envers leurs cours, une acquisition de connaissances générales et spécifiques à certaines matières et, enfin, un plus grand intérêt envers les voyages internationaux (Sachau et al., 2009).

2.3.2.2 Les attentes négatives non désirées

Les étudiants et les stagiaires réalisant un séjour à l'étranger estiment que leur stage va comporter des moments difficiles qui les mettront à l'épreuve ou les ébranleront (Choquette, 2008; Kealey, 2001; Ryan & Twibell, 2000). L'étude de Ryan et Twibell (2000), qui s'est intéressée aux préoccupations, aux valeurs, aux stress, à l'adaptation, à la santé ainsi qu'aux résultats scolaires de 476 étudiants qui ont participé au programme d'échange *International Student Exchange Program* (ISEP), vient appuyer les études de Chen et Chen (2011) et de Choquette (2008) en mettant de l'avant le fait que les participants craignent vivre des chocs, du stress et des situations plus ou moins confortables à surmonter, comme si cela était un préalable pour mieux apprendre. Conscients du fait qu'ils seront confrontés à des barrières culturelles (Chen & Chen, 2011), l'épreuve du choc culturel serait donc désirée et crainte en même temps (Anderson, 1994; Chouinard, 2007; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Ryan & Twibell, 2000). Elle serait désirée dans le sens où certains coopérants supposent que la réussite de l'expérience nécessite un choc culturel (Anderson, 1994; Pelletier, 2001).

Les inquiétudes au sujet de la vie à l'étranger sous-entendent de nombreuses sources de stress, qu'elles soient associées à la formation pré-départ, à la logistique du séjour, aux conditions de vie, aux problèmes de communication, financiers, scolaires, de santé, aux préjugés portés à leur égard et, enfin, au retour (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Multiplier, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Toutefois, il est suggéré aux répondants de porter une attention particulière à leurs craintes, car : « *une appréhension excessive concernant leur séjour constituait un élément rédhibitoire en vue d'une bonne adaptation future à l'étranger* » [traduction libre] (Kealey, 2001 : 62).

Par rapport à la formation pré-départ, des stagiaires craignent que leur préparation culturelle et linguistique soit inadéquate (Salmenniemi & Ortiz, 2002). Quant à la logistique du séjour, certains anticipent les problèmes administratifs et organisationnels (Salmenniemi & Ortiz, 2002), le fait de devoir s'orienter dans une nouvelle ville (Chen & Chen, 2011; Ryan & Twibell, 2000) ou le manque de temps pour découvrir la culture et le pays (Sachau et al., 2009). Par ailleurs, la crainte de vivre du stress en terre étrangère est notable (Ryan & Twibell, 2000), surtout en ce qui concerne les conditions de vie, incluant le logis, la nourriture, le sommeil, les toilettes, l'hygiène, la propreté, le climat, la pollution et le manque d'espace vital (Choquette, 2008; Chen & Chen, 2011; Ryan & Twibell, 2000).

Les problèmes ou l'incapacité à communiquer seraient les principales craintes des répondants en ce qui a trait à leur expérience internationale (Choquette, 2008; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ils anticiperaient qu'une mauvaise communication entraîne des difficultés à développer des relations interpersonnelles avec les membres de leur groupe ou de la communauté, ce qui les obligerait à vivre de l'isolement, à se sentir exclus ou isolés du projet, du groupe ou de la communauté (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Ryan & Twibell, 2000). Ensuite, les préoccupations financières occupent les pensées de plusieurs stagiaires effectuant un séjour à l'étranger (Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002), de même que leur rendement scolaire au sein d'un système d'éducation complètement différent (Chen & Chen, 2011; Ryan & Twibell, 2000). Sur le plan de la santé, certains ont peur de changer psychologiquement ou craignent de devoir faire face à des problèmes de santé (Choquette, 2008; Ryan & Twibell, 2000). La peur d'être malade découlerait souvent de l'influence des parents, qui auraient transféré leur propre crainte à leur enfant (Choquette, 2008). Quant à l'appréhension d'être mal perçu ou d'être victime de préjugés par les locaux, elle a surtout été observée dans l'étude de Sachau et al. (2009), qui portait sur les effets de courts séjours à l'étranger chez des étudiants américains. Finalement, le retour en terre natale a été une crainte parfois exprimée par des Québécois bien avant leur départ pour le séjour à l'étranger (Choquette, 2008; Multiplier, 1999). Ceux qui la mentionnent ont peur de réintégrer

difficilement leur vie au Québec, de rencontrer des difficultés à la maison ou de se sentir isolés (Choquette, 2008; Multiplier, 1999).

2.3.3 Les attentes comblées et non comblées des participants

Les études qui portent sur les attentes des participants se sont davantage attardées à leurs attentes pré-départ qu'aux attentes comblées et non comblées des participants au retour de leur séjour à l'étranger. La prochaine section se base donc essentiellement sur les quelques études, que nous avons pu identifier, ayant abordé le sujet de façon succincte (Bornais, 1997; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Kealey, 2001; King Lee, 2011; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Stewart, 2010; Storti, 1997). À ce sujet, les opinions des stagiaires sont partagées en ce qui concerne les attentes comblées et non comblées. Ainsi, seulement la moitié des participants de l'étude de Choquette (2008) estimaient que le stage avait répondu à leurs attentes, tandis que la très grande majorité des participants (92 %) de l'étude de Dumas (1999) ont éprouvé le sentiment d'avoir fortement ou très fortement atteint leurs objectifs. La présente section décrit, d'abord, les attentes comblées, puis les attentes non comblées des participants à un séjour outre-mer.

2.3.3.1 Les attentes comblées

Il ne fait pas de doute que le fait de combler leurs attentes entraîne moins de stress, une satisfaction plus accrue et un sentiment de bien-être, tout en facilitant l'adaptation des stagiaires et étudiants internationaux (Dumas, 1999; Kealey, 2001). Les stagiaires qui évaluent plus positivement leur expérience s'estiment satisfaits de ses bénéfices et retombées personnelles, interpersonnelles et culturelles (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; King Lee, 2011; Salmenniemi & Ortiz, 2002).

Ainsi, les participants réalisant un séjour à l'étranger se sont généralement montrés comblés par rapport aux apprentissages personnels réalisés à l'extérieur de leur pays natal, dont l'acquisition d'une plus grande ouverture d'esprit et le développement de leur esprit critique (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ils se

réjouissent également des réflexions ainsi que de la croissance personnelle qui en découlent (Dumas, 1999). D'autres s'estiment extrêmement chanceux d'avoir pu voyager, explorer le monde et être dépayés à travers leur expérience d'implication outre-mer (Dumas, 1999).

Aux plans interpersonnels et culturels, la plus grande attente comblée est celle d'avoir réussi à s'intégrer socialement au sein d'un groupe et d'une communauté (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999). Effectivement, ceux qui s'estiment les plus satisfaits par rapport à leur expérience reconnaissent que l'objectif central de celle-ci n'était pas de réaliser un projet spécifique, mais plutôt de s'impliquer dans les activités quotidiennes du village afin de découvrir une nouvelle culture (Choquette, 2008). Ils se disent également comblés par les découvertes réalisées à propos de la culture et de la coopération internationale, ce qui leur a d'autant plus permis de s'ouvrir sur le monde (Dumas, 1999). Enfin, il semble que les participants réalisent habituellement des apprentissages qui dépassent les attentes pré-départ, surtout en ce qui a trait aux retombées et apprentissages culturels (King Lee, 2011; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ces derniers le réaliseraient, toutefois, des semaines, des mois, voire des années après leur expérience (Salmenniemi & Ortiz, 2002).

2.3.3.2 Les attentes non comblées

Contrairement aux résultats obtenus par l'étude de Dumas (1999), ceux de Choquette (2008) et de Stewart (2010) permettent de constater la présence d'un décalage entre les objectifs des formations pré-stage et le stage tel que vécu. Ainsi, en général, les jeunes considèrent que les objectifs de départ ne correspondent pas aux apprentissages réalisés durant le stage (Choquette, 2008). Le fait que les attentes ne soient pas satisfaites peut amener la personne à vivre des sentiments intenses d'anxiété et de peur, d'isolement, de rejet, de frustration, de mal du pays, voire des problèmes psychologiques (Dumas, 1999; Storti, 1997). Ce faisant, l'adaptation en terre étrangère risque, ainsi, d'être perturbée (Dumas, 1999).

Les participants qui ont estimé que leur stage à l'étranger n'avait pas répondu à leurs attentes associent leur sentiment d'insatisfaction à la formation pré-départ, aux retombées personnelles ainsi qu'à des aspects logistiques, académiques, interpersonnels et, enfin, à leur retour (Bornais, 1997; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; King Lee, 2011; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Stewart, 2010; Storti, 1997). Ainsi, au sujet de la formation pré-départ, certains se sont dits insatisfaits des cours de langue et de la formation interculturelle pré-départ (Salmenniemi & Ortiz, 2002). D'autres ont reproché le manque de changements opérés sur leur propre personne (Choquette, 2008). En ce qui concerne la logistique, certains participants ont exprimé une déception face au contexte et au déroulement général de l'expérience (Dumas, 1999), notamment en lien avec le manque de temps pour vivre avec leur famille d'accueil, le manque de travail qui générerait chez eux le sentiment d'être inutiles (Choquette, 2008) et la durée du séjour international (Dumas, 1999; King Lee, 2011). Effectivement, des participants auraient souhaité que l'expérience à l'international dure plus longtemps (Dumas, 1999; King Lee, 2011). Sur le plan académique, plusieurs étudiants internationaux ont vécu des difficultés auxquelles ils ne s'attendaient pas (De Carlo & Diamanti, 2013; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ainsi, plusieurs n'ont pas pu suivre les cours qui les intéressaient; pour d'autres, l'obtention de crédits scolaires s'est montrée plus difficile, tandis que pour certains étudiants, quelques cours n'ont pas été reconnus à leur retour au pays (Salmenniemi & Ortiz, 2002) ou les cours ne leur permettaient pas de progresser par rapport à leur formation reçue dans leur pays d'origine (De Carlo & Diamanti, 2013). Au plan interpersonnel, quelques répondants se sont plaints d'avoir trouvé le temps long ou de s'être ennuyés des membres de leur famille et de leurs amis (Choquette, 2008). D'autres se sont dits déçus face à leurs difficultés à communiquer, à entrer en relation avec les autres ou à s'adapter (Salmenniemi & Ortiz, 2002).

Finalement, bien des jeunes s'attendaient à ce que ce soit plus facile de revenir au pays (Bornais, 1997; Storti, 1997). Très peu d'entre eux s'attendaient à vivre un choc au retour et, encore moins, à devoir se réadapter à leur propre culture. Ils seraient donc plus assujettis

à connaître un choc important, une fois de retour en terre natale (Bornais, 1997; Storti, 1997).

2.3.4 Les éléments appréciés et moins appréciés d'un séjour à l'étranger

Cette section présente les éléments liés à la satisfaction et à l'insatisfaction des stagiaires lors d'un séjour à l'étranger en insistant sur certaines composantes de l'expérience, dont : l'organisme qui coordonne le séjour à l'étranger, le séjour en lui-même et le retour au pays natal.

2.3.4.1 Les éléments appréciés et moins appréciés par rapport à l'organisme responsable

D'une part, il ressort des diverses études recensées portant sur les stages d'initiation de coopération internationale qu'une très grande majorité des stagiaires sont satisfaits de l'organisme de coopération internationale (OCI) avec lequel ils ont fait leur stage (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Les principales raisons qui justifient la satisfaction par rapport à l'organisme qui coordonne le séjour concernent le travail global de ce dernier, la formation et la préparation pré-départ, l'encadrement et l'organisation, les compétences du personnel de l'organisme, le suivi au retour, l'ensemble des étapes du stage et l'accompagnement tout au long du processus de stage (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004).

En effet, plus de 96 % des participants aux études de Gauthier et al. (2005) et du SAI (2004) se disent assez satisfaits ou très satisfaits du travail global de l'organisme responsable du projet. L'étude du SAI (2004), qui a évalué auprès de 269 stagiaires les impacts du programme de stages de coopération de deux mois et demi dans divers pays en voie de développement dans le cadre du programme de Québec sans Frontières (QSF), permet d'observer une plus grande appréciation de l'organisme chez les stagiaires ayant réalisé plus d'un stage, chez les plus jeunes, chez les stagiaires ayant séjourné en Afrique ainsi que chez les hommes. À ce sujet, 59 % des femmes et 76 % des hommes de cette

recherche se sont montrés très satisfaits (SAI, 2004). En ce qui a trait à la préparation et aux formations pré-départ, entre 29 et 47 % des stagiaires ont exprimé leur satisfaction (Gauthier et al., 2005; SAI, 2004) et 88 % des stagiaires de l'étude de Dumas (1999) considéraient qu'ils étaient bien préparés avant de quitter le Canada. Selon Gauthier et al. (2005) qui ont, pour leur part, évalué les impacts du même programme de stages (QSF) chez 16 stagiaires de l'organisme Plan Nagua, les sources d'appréciation des stagiaires effectuant un séjour à l'étranger concernent surtout les nouveaux apprentissages acquis qui ont eu pour résultat de les sensibiliser à la réalité des pays du Sud. En outre, dans ces trois études, le tiers des répondants étaient satisfaits de la capacité d'organisation et de l'encadrement de l'organisation (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Toutefois, moins de 20 % des répondants des études de Gauthier et al. (2005) et du SAI (2004) se sont dits satisfaits de la compétence du personnel de l'organisme de coopération internationale responsable et, enfin, plus de 13 % ont exprimé leur appréciation du suivi de l'organisme au retour au pays.

Par ailleurs, en ce qui concerne les sources d'insatisfaction concernant le programme Québec sans Frontières, il importe de souligner que seulement 4 % des répondants se sont dits « pas du tout satisfaits » du travail général de cet organisme (SAI, 2004). De plus, 7 % des répondants de l'étude du SAI (2004) n'ont pas apprécié la préparation et les formations avant le départ (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Lapointe, 2002; SAI, 2004), car ils les ont considérées comme étant insuffisantes (Dumas, 1999; Lapointe, 2002), pas assez poussées ou épuisantes et parfois redondantes (Gauthier et al., 2005). L'encadrement et l'organisation du stage ne sont pas toujours appréciés par certains stagiaires (De Carlo & Diamanti, 2013; SAI, 2004; Salmenniemi & Ortiz, 2002), dont 6 % dans le cas de l'étude produite par SAI (2004). À cet effet, une partie d'entre d'eux ont souligné avoir rencontré des problèmes administratifs et organisationnels (De Carlo & Diamanti, 2013; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Le suivi au retour n'a pas également satisfait l'ensemble des répondants¹⁵

¹⁵À ce sujet, 6 % des jeunes adultes de l'étude du SAI (2004) estiment avoir été insatisfaits du suivi au retour.

(Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Certains des participants qui ont pris part à la recherche de Gauthier et al. (2005) n'ont, pour leur part, ni apprécié la durée, le moment et les sujets du suivi lors de leur retour. Selon leurs dires, la formation était soit trop courte, inutile, trop rapprochée du retour, trop orientée vers le passé et pas assez vers l'avenir et, enfin, elle ne favorisait pas la réintégration au milieu de vie.

Dans tous les cas, les femmes sont généralement plus critiques que les hommes par rapport à la satisfaction de l'organisme qui coordonne le séjour ainsi que l'encadrement qu'il propose, ce qui révèle qu'elles accordent une plus grande importance à ces aspects du projet que les hommes (SAI, 2004).

2.3.4.2 Les éléments appréciés et moins appréciés par rapport au séjour

En ce qui concerne les éléments appréciés et moins appréciés des séjours à l'étranger, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que les participants feraient preuve d'idéalisation et qu'ils auraient tendance à survaloriser l'expérience à l'international (Bornais, 1997; Dumas, 1999; De Carlo & Diamanti, 2013; Storti, 1997). À cet effet, deux hypothèses sont avancées. La première est que les jeunes manqueraient de recul par rapport à leur expérience et qu'ils ne garderaient à leur conscience que les côtés positifs de leur séjour et du pays d'échange (Bornais, 1997; Storti, 1997). La seconde est qu'ils souhaiteraient faire coïncider leurs discours rétrospectifs à la représentation sociale idéalisée des institutions construites autour des voyages d'études à l'étranger et que, pour ce faire, ils auraient tendance à refouler leurs difficultés vécues (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999).

2.3.4.2.1 Les éléments appréciés par rapport au séjour

De manière générale, le niveau de satisfaction en ce qui a trait à un premier séjour outre-mer est plus élevé que celui concernant l'organisme. Dans plusieurs études, la grande majorité des stagiaires ont grandement apprécié leur expérience et se disent assez ou très satisfaits de leur séjour (CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; SAI, 2004). Effectivement, plus de 90 % des stagiaires des études du

SAI (2004), de Gauthier et al. (2005) et de Dumas (1999) se sont montrés satisfaits ou fortement satisfaits de leur séjour à l'étranger, tandis que 80 % des répondants de l'étude du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005) ont attribué une note de 10/10 ou de 9/10 concernant leur expérience internationale. Finalement, 75 % des Canadiens affectés à l'étranger ont exprimé leur grande satisfaction à vivre dans une culture différente (Kealey, 2001).

Kealey (2001) ainsi que SAI (2004) font ressortir des caractéristiques spécifiques favorisant une plus grande satisfaction chez les répondants. Ainsi, il semblerait que les personnes qui ont été très satisfaites de leur expérience sont celles qui n'avaient jamais séjourné à l'étranger auparavant ainsi que des hommes (Kealey, 2001; SAI, 2004). La satisfaction générale du séjour tend également à diminuer quelque peu avec l'âge des participants (SAI, 2004). De plus, les individus altruistes, ceux qui ont un goût prononcé pour l'aventure et les gens qui ont tendance à se fier aux indices extérieurs pour porter un jugement perceptif éprouvaient beaucoup plus de satisfaction par rapport à leur séjour outre-mer (Kealey, 2001). Enfin, les personnes en poste dans des pays en voie de développement où les conditions de vie étaient extrêmement difficiles se déclaraient plus satisfaites que celles qui ont été affectées dans des pays aux conditions moins pénibles (Kealey, 2001).

Les jeunes adultes justifient leur niveau élevé d'appréciation de leur séjour outre-mer par l'enrichissement personnel et professionnel de l'expérience, par des aspects du pays et de sa culture (la communauté d'accueil et les gens du pays), par le déroulement général de l'expérience (le projet de travail et les retombées sur la communauté, la vie en famille d'accueil, le partenaire du Sud et les visites), par la vie de groupe ainsi que par l'accompagnement et les surprises (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pan, 2012; SAI, 2004).

L'enrichissement du projet sur la vie personnelle et professionnelle est effectivement apprécié par un bon nombre de stagiaires (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke et Bélisle,

2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; SAI, 2004). Plus spécifiquement, plus du tiers des répondants des études du SAI (2004) et de Gauthier et al. (2005) ont souligné l'enrichissement sur le plan personnel et 8 % des répondants de l'étude du SAI (2004) considèrent s'être enrichis sur le plan professionnel. Ainsi, il semblerait que les séjours internationaux aient encore plus d'impact sur le cheminement personnel que professionnel des stagiaires (CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005) et que les femmes sont celles qui auraient fait état de plus grandes satisfactions sur le plan professionnel (Kealey, 2001). Plus précisément, les répondants se disaient heureux des retombées sur leur vie personnelle, qu'ils traduisaient sous forme de satisfaction personnelle, de réflexions personnelles, de découvertes nouvelles (Dumas, 1999) et par l'acquisition de certaines habiletés telles que les capacités d'adaptation, de travailler en équipe, de s'exprimer et de communiquer dans une langue seconde (Choquette, 2008). Pour les stagiaires qui ont réalisé plus d'un stage international, ils ont généralement trouvé leur première expérience plus enrichissante aux plans personnel et professionnel (SAI, 2004).

Plusieurs aspects du pays visité et de sa culture ont joué un rôle positif dans le séjour de la majorité des stagiaires (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pan, 2012; SAI, 2004). D'abord, la communauté d'accueil et les rencontres avec les gens du pays ont été soulignées par plusieurs stagiaires (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; SAI, 2004), dont plus de 20 % des répondants des études de Gauthier et al. (2005) et du SAI (2004). Les stagiaires se sont surtout réjouis des relations et liens établis avec les étrangers (Dumas, 1999) et de la qualité de l'accueil auquel ils ont eu droit dans le pays hôte, qu'ils qualifient comme étant extrêmement chaleureux (Lapointe, 2002). Les personnes les plus âgées citaient leur participation à la vie culturelle locale comme leur principal motif de satisfaction à l'étranger (Kealey, 2001). Enfin, il a été possible d'observer que plus les participants ont eu de contacts avec la culture et ont pu y participer activement, plus leur niveau de satisfaction générale augmentait (Dumas, 1999; Kealey, 2001). Ensuite, plusieurs ont apprécié goûter à la nourriture (Dumas, 1999) et expérimenter le rythme de vie du pays

dans lequel ils séjournèrent (Dumas, 1999; Pan, 2012), c'est-à-dire un rythme plus lent (Pan, 2012) et l'absence de routine (Dumas, 1999). Certains ont d'ailleurs associé la vie à l'étranger à la liberté, à l'autonomie et aux imprévus, ce qu'ils ont particulièrement aimé (Dumas, 1999). Enfin, quelques-uns ont apprécié faire partie d'une minorité en terre étrangère, ce qui leur a donné l'impression d'être le « centre de l'attention », d'être différents ainsi que le sentiment de ne pas être comme tout le monde (Kealey, 2001). Finalement, le climat du pays, la chaleur, les paysages et la nature ont été soulignés comme d'autres sources de satisfaction (Dumas, 1999).

Le déroulement général de l'expérience est un autre facteur d'appréciation qui comprend le projet de travail et les retombées sur la communauté, la vie en famille d'accueil, les partenaires du Sud et les visites (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; SAI, 2004). À ce sujet, 10 % des répondants de l'étude du SAI (2004) ont été satisfaits du projet de travail et de ses retombées. Pour leur part, 8 % des répondants de la même étude ont apprécié la vie en famille d'accueil et 6 % ont aimé le fait que les partenaires provenaient de pays du Sud. Quant aux stagiaires de l'étude de Gauthier et al. (2005), 10 % ont apprécié la vie en famille d'accueil. Par rapport au projet de travail, les stagiaires ont surtout aimé participer au processus de développement (Kealey, 2001). Enfin, concernant la vie en famille d'accueil, les participants ont apprécié le fait que les membres de leur famille étaient chaleureux et ouverts, ce qui leur a permis de se sentir considérés et appréciés par ceux-ci (Dumas, 1999).

L'appréciation de l'expérience de groupe est également une caractéristique des séjours à l'étranger qui est soulignée par une partie des stagiaires, dont 14 % pour l'étude de Gauthier et al. (2005) et 5 % pour l'étude de SAI (2004). Dans certains cas, cette appréciation est reliée à la dynamique de groupe et au soutien moral reçu de la part des compatriotes (Kealey, 2001; Lapointe, 2002). Enfin, dans une moindre mesure, l'encadrement et l'accompagnement offerts par les organisateurs peuvent aussi être considérés comme des éléments qui sont parfois appréciés par certains stagiaires, comme cela est souligné dans l'étude réalisée par SAI (2004) où 5 % des participants ont

mentionné avoir été satisfaits de l'encadrement qui leur avait été offert, tandis que 2 % étaient satisfaits de leur accompagnement. Enfin, les surprises et les imprévus semblent avoir été particulièrement appréciés par certains stagiaires, ce qui laisse croire que les participants avaient des attentes et qu'ils ont aimé être surpris (Dumas, 1999).

Bref, en ce qui concerne le niveau de satisfaction des jeunes face aux séjours à l'étranger, il est intéressant de noter que deux liens importants ressortent de l'étude du SAI (2004): le premier, entre la satisfaction du séjour à l'étranger et la satisfaction par rapport à l'organisme qui le coordonne et le deuxième, entre la satisfaction du séjour à l'étranger et la préparation pré-départ ainsi que l'encadrement du projet. À ce sujet, lorsque les stagiaires ont apprécié le travail de l'organisme de coopération internationale, ils sont plus enclins à avoir apprécié leur séjour outre-mer (Choquette 2008). En outre, il semble que plus les commentaires sont positifs sur la formation et l'encadrement, plus le séjour outre-mer est apprécié (SAI, 2004). L'inverse est également vrai.

2.3.4.2.2 Les éléments moins appréciés par rapport au séjour

Quelques-uns des stagiaires des études consultées ont été insatisfaits, de manière générale, de leur séjour à l'étranger, dont 3 % des répondants du SAI (2004). Leurs sources d'insatisfaction les plus fréquentes étaient en lien avec le déroulement général du séjour (le projet de travail et les retombées sur la communauté, la durée du séjour et la gestion de l'horaire), des aspects du pays et de sa culture (conditions de vie, coutumes et habitudes de vie), des préoccupations personnelles (familiales, sociales, scolaires ou logistiques), les partenaires du Sud, l'accompagnement ainsi que la vie de groupe (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Isoardi, 2010; Kealey, 2001; King Lee, 2011; SAI, 2004; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Storti, 1997). Il semble également que les stagiaires qui ont réalisé plus d'un stage international aient moins apprécié les aspects culturels de leur premier séjour à l'étranger et qu'ils soient plus critiques que les autres par rapport aux projets de travail et la dynamique de groupe lors de leur deuxième séjour (SAI, 2004).

Les personnes qui ont mentionné leur déception par rapport au contexte ou au déroulement général du séjour l'ont fait, en partie, à cause du projet de travail et du manque de répercussions de leurs actions dans les milieux de stage et sur la communauté ¹⁶(Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). La courte durée du séjour a déçu quelques participants, qui auraient souhaité rester plus longtemps à l'étranger (Dumas, 1999; King Lee, 2011). Puis, la gestion de l'horaire a été pointée du doigt par plusieurs stagiaires, dû au manque de temps libre pour effectuer des visites ou pour relaxer (Dumas, 1999; Isoardi, 2010).

Quelques aspects du pays et de sa culture n'ont pas enchanté certains stagiaires internationaux, dont des coutumes, des habitudes ainsi que des conditions de vie du pays d'accueil (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Storti, 1997). À titre d'exemples, certains répondants des études de De Carlo et Diamanti (2013) et de Dumas (1999) ont reproché au pays hôte la qualité et la monotonie des repas, la sieste, le fait que l'heure du repas ne soit pas un moment de rassemblement ou encore, les animaux qui entrent dans les maisons. Les participants ont également exprimé leur insatisfaction concernant des conditions de vie difficiles, faisant ainsi référence aux insectes, à l'hygiène, à la malpropreté et à l'insalubrité des douches et des installations sanitaires et, enfin, aux problèmes de santé et de sécurité (Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000). Ainsi, plus de 18 % des répondants de l'étude de Ryan et Twibell (2000) ont vécu des problèmes liés à la santé et à la sécurité. Enfin, bien que certains aient apprécié être le centre de l'attention, d'autres se sont sentis agacés et fatigués, voire exténués d'être continuellement sollicités (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Storti, 1997).

Des préoccupations personnelles (familiales et sociales) ont pu marquer négativement le séjour de certains stagiaires. Au plan familial, l'étude de Choquette (2008), qui portait sur la rencontre de « l'Autre » auprès de 10 stagiaires avant et après un séjour d'initiation à la

¹⁶ Cet élément a été soulevé par 7 % des répondants des études du SAI (2004) et de Gauthier et al. (2005).

coopération internationale en Afrique, révèle que les stagiaires ne se sentent généralement pas appuyés, ni supportés par leurs parents dans leur démarche de stage, ce qui contribue à les décevoir. Dans cette étude, les parents semblaient être plus ou moins en accord avec la démarche de stage de leur enfant : les mères des stagiaires étaient inquiètes pour la santé de leur enfant et les pères étaient réfractaires à l'idée que ce dernier fasse un stage international. Les participants interprétaient donc le peu de soutien reçu en termes de manque d'intérêt pour les questions internationales (Choquette, 2008).

Sur le plan social, certains ont exprimé leur désarroi à devoir se séparer de leur famille ou de leurs amis pour la période du stage (Kealey, 2001). Une fois arrivés en terre étrangère, plusieurs ont éprouvé des difficultés à se faire des amis, à établir des contacts sociaux avec les habitants du pays d'accueil et à s'adapter (De Carlo & Diamanti, 2013; Kealey, 2001; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ce fut le cas, par exemple, de 57 % des répondants de l'étude de Ryan et Twibell (2000). Par conséquent, plusieurs ont ressenti des sentiments de solitude et d'isolement¹⁷(De Carlo & Diamanti, 2013; Ryan & Twibell, 2000). La communication et la langue seconde ont également causé des difficultés à plusieurs (Isoardi 2010; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). De plus, dans l'étude de Ryan et Twibell (2000), les résultats scolaires ont engendré beaucoup de préoccupations chez plus de 38 % des étudiants qui effectuaient un séjour à l'étranger. Enfin, sur le plan logistique, les problèmes d'ordre financier et ceux en lien avec les procédures bureaucratiques ont été soulevés¹⁸ (Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Finalement, les autres éléments qui n'ont pas été appréciés dans moins de 10 % des cas concernent les partenaires du Sud (2 % et 7 %), l'accompagnement (3 % et 7 %) et, enfin, la vie et la dynamique de groupe (2 % et 3 %) dans les études respectives du SAI (2004) et de Gauthier et al. (2005).

¹⁷Plus du tiers des répondants (36 %) ont ressenti de la solitude ou de l'isolement (Ryan et Twibell, 2000).

¹⁸ Selon Ryan et Twibell (2000), les problèmes financiers ont été déplorés par 50 % des participants de leur étude et les procédures bureaucratiques, par 10 % de ceux-ci.

2.3.4.3 Les éléments appréciés et moins appréciés par rapport au retour

Bien que les éléments appréciés et moins appréciés des séjours à l'étranger soient largement documentés, peu d'études abordent ces éléments lors du retour au pays. En effet, au retour, les stagiaires ont fait référence à trois grandes sources de satisfaction. Ainsi, ils ont aimé passer beaucoup de temps en compagnie de leurs proches, conformément aux valeurs interpersonnelles qu'une très large proportion des répondants affirme avoir fortifiées durant leur stage (Gauthier et al., 2005). La reconnaissance reçue de la part de leurs pairs a également été appréciée (De Carlo & Diamanti, 2013). Enfin, dans l'étude Dumas (1999), plusieurs (58 %) se sont montrés très heureux de retrouver certains services qui faisaient défaut dans le pays hôte (ex. : eau potable, électricité).

Dans un autre ordre d'idée, l'adaptation des participants semble particulièrement difficile une fois de retour dans leur pays natal. Dans trois études consultées, plus de la moitié des répondants ont trouvé que le retour dans une société développée était plutôt ardu (Dumas, 1999; Kealey, 2001; Storti, 1997). Le deuil des nouveaux amis qu'ils ont dû quitter fut, entre autres, soulevé par 40 % des jeunes de l'étude de Ryan et Twibell (2000) qui effectuaient des études à l'étranger. Dans le même sens, Dumas (1999) souligne que le retour à la vie normale signifie, pour plusieurs, la perte de temps libre, le retour de la routine et les horaires trop planifiés. Ce retour est également accompagné, pour certains, du choc de retrouver la société et la culture du pays avec ses contacts plus froids, l'abondance, le gaspillage, ainsi que les valeurs matérialistes et individualistes (Bornais, 1997; Dumas, 1999). D'autres éprouveraient des difficultés avec le climat de leur pays qu'ils considèrent froid, maussade, grisâtre et pluvieux (Dumas, 1999). Finalement, en plus d'être déçus du manque d'intérêt de leur entourage, les répondants de l'étude de Dumas (1999) se sont également montrés ennuyés par les questions superficielles que les gens leur posaient au retour de leur voyage (ex. : As-tu eu du plaisir ?).

2.3.5 Les forces, les connaissances et les habiletés sollicitées lors de séjours à l'étranger

Dans l'ensemble des études recensées, très peu abordent les forces, connaissances et habiletés des stagiaires qui ont été mises à profit lors d'un séjour outre-mer. Toutefois, nous savons que les participants recherchés par les organisations possèdent des forces spécifiques afin de bien vivre leur séjour à l'étranger (Choquette, 2008; Pelletier, 2001; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008), car, dans un pays en voie de développement, les personnes sont rapidement confrontées à des contrastes qui leur demandent d'exploiter leurs forces (Dumas, 1999). Ces compétences sont détectées par l'équipe de recrutement de l'organisation (Pelletier, 2001) qui doit, de plus en plus, user d'un processus de sélection en raison du succès et de l'augmentation des demandes pour participer à des projets internationaux (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008).

Face à l'inconnu, au dépaysement et à la confrontation qu'engendrent les séjours outre-mer, les participants doivent mettre à profit leurs ressources personnelles (intellectuelles et affectives), interpersonnelles, communicationnelles ainsi que leurs compétences interculturelles, scolaires et professionnelles (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Pan, 2012; Pelletier, 2001; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Toutes ces forces sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1
Forces mises à profit

Catégories	Forces mises à profit	Références
Habiletés personnelles	Contrôle / Maîtrise de soi (calme, sang-froid)* Patience Gestion du stress et des émotions* Conscience et connaissance de soi Confiance et affirmation de soi* Esprit aventurier / Tolérance aux risques et aux dangers	9,10 1,9 12 10 8 5
Habiletés interpersonnelles	Ouverture (d'esprit et aux autres)* Respect (des autres et de la différence)* Souplesse / Flexibilité* Raffinement social (diplomatie, tact)* Caractère extraverti (entregent, sociabilité)* Sensibilité / Sollicitude* Esprit d'équipe* Compréhension* Altruisme Capacité à résoudre des conflits	2,8,9,10,11 9,10,11 7,9,10 1,9,10 9,10 9,10 9,10 9,10 8 5
Habiletés communicationnelles	Capacité d'écoute* Habiletés à la communication (idées et sentiments)* Capacité d'observation Capacité à transmettre ses connaissances et compétences*	8,9,10 8,10 8,10 10
Habiletés interculturelles	Capacité d'adaptation* Tolérance (à l'ambiguïté)* Communication interculturelle	2,3,4,5,6,7,8,9,10 1,3,9,10 11
Habiletés scolaires et professionnelles	Leadership / Esprit d'initiative Persévérance / Ténacité / Autodiscipline* Efficacité ¹⁹	8,10 9,10 8,9

Références : 1. Gauthier et al. (2005); 2. Salmenniemi & Ortiz (2002); 3. Pelletier (2001); 4. D'amours et al. (2010); 5. De Carlo & Diamanti (2013); 6. Pan (2012); 7. Hedjerassi & Razafindrazaka (2008); 8. Kealey (2001); 9. Dumas (1999); 10. Choquette (2008); 11. JCM (2006); 12. Ryan & Twibell (2000).

*Les forces recherchées chez les répondants par les comités de sélection (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000).

Les diverses composantes des séjours outre-mer mettent en valeur des forces différentes. À ce sujet, il semble que l'expérience de vie de groupe, le fait de cohabiter et de développer

¹⁹ Capacité de vivre et de travailler efficacement dans le contexte interculturel lors d'une affectation à l'étranger (Kealey, 2001).

des contacts avec d'autres personnes font surtout ressortir les habiletés relationnelles, telles que la patience, la tolérance et la diplomatie (Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Gauthier et al., 2005). L'expérience terrain, quant à elle, ajoute une implication affective à l'expérience, ce qui permet ainsi de renforcer davantage les attitudes interculturelles des participants, dont l'ouverture, la communication interculturelle ainsi que le respect des autres et de la différence (De Carlo & Diamanti, 2013; JCM, 2006). La manière dont le stage est organisé peut, elle aussi, influencer le type de forces mises à profit chez les répondants. En d'autres mots, une certaine latitude dans la réalisation du projet sur le terrain permettrait aux stagiaires de mettre leurs capacités de *leadership* en œuvre (Choquette, 2008).

Certains auteurs font ressortir les principales aptitudes et les forces que les organismes responsables de la mise en place de stages internationaux recherchent chez les stagiaires²⁰ (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000). Ainsi, les organisations seraient davantage portées à sélectionner des participants qui posséderaient, sur le plan personnel, des habiletés en lien avec la gestion du stress, une attitude confiante ainsi qu'un bon contrôle et une maîtrise de soi, qualités d'ailleurs présentes chez les gens capables de régler leur comportement en fonction des situations (ex. : calme et sang-froid). Au plan interpersonnel, ces mêmes trois auteurs avancent qu'une ouverture aux autres, le respect, la souplesse, le raffinement social (ex. : diplomatie), un caractère extraverti (ex. : entregent), la sensibilité et la sollicitude, l'esprit d'équipe ainsi que la compréhension d'autrui (capacité à prévoir les besoins et les sentiments des autres), sont priorisés lors de la sélection. Sur le plan communicationnel, ce serait la capacité d'écoute, la facilité à communiquer ses idées et ses sentiments ainsi que la capacité à transmettre ses connaissances et compétences qui avantageraient les répondants dans le processus de sélection. Au plan interculturel, les responsables des stages ou des séjours à l'étranger estiment que les qualités les plus importantes sont la tolérance, notamment à l'ambiguïté, et

²⁰ Ces caractéristiques sont accompagnées d'un astérisque (*) au tableau 1.

la capacité à s'adapter aux contraintes, car, tout au long de l'expérience internationale, les stagiaires doivent réaliser une série d'ajustements face à leur nouvel environnement. Enfin, la persévérance serait la dernière caractéristique jugée positivement de la part des comités de sélection (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000).

Toutes ces forces, connaissances et habiletés mises à l'épreuve lors de la préparation et de la réalisation d'un séjour à l'étranger ainsi qu'au retour au pays constituent également des facteurs facilitant le bon déroulement d'un tel séjour. Ces facteurs sont d'ailleurs détaillés dans la section qui suit.

2.3.6 Les facteurs qui facilitent et qui perturbent le déroulement ainsi que le retour des séjours à l'étranger

Il existe deux types de facteurs qui influencent le déroulement des séjours outre-mer ainsi que le retour en terre natale, soit les facteurs externes et les facteurs internes. Les facteurs internes comprennent, entre autres, les traits de personnalité, les motivations, les valeurs, les rôles sociaux, ainsi que les habiletés sensorielles et cognitives (Pelletier, 2001). Les facteurs externes, qui sont susceptibles d'influencer les réactions des individus lors d'expériences à l'étranger, comptent, quant à eux, la nationalité, l'âge, le genre, la religion, l'ethnie, le milieu socio-économique, le nombre d'expériences interculturelles antérieures, la durée du séjour à l'étranger, le degré de similarité entre les deux cultures et la nature de la préparation au retour (Dumas, 1999). Tous ces facteurs influencent le processus d'adaptation à l'étranger ainsi que la façon dont l'adulte interprète son expérience internationale (Pelletier, 2001). La prochaine section s'intéresse d'abord aux facteurs qui facilitent le bon déroulement des séjours à l'étranger ainsi que le retour dans le pays d'origine et, ensuite, aux facteurs qui les perturbent.

2.3.6.1 Les facteurs qui facilitent les séjours à l'étranger

Dans la section qui suit, les éléments contribuant à vivre une expérience outre-mer positive sont exposés en fonction des trois grandes étapes, soit la préparation au séjour, le séjour et le retour. Ces facteurs sont de nature intrinsèque et extrinsèque.

2.3.6.1.1 Les facteurs facilitant lors de la préparation au séjour

La préparation au séjour à l'étranger est une étape déterminante des programmes internationaux. Il n'est donc pas surprenant qu'elle ait donné naissance à quelques écrits, qui visent à préparer le mieux possible les gens prévoyant séjourner à l'étranger (Chouinard, 2007; Multiplier, 1999).

En ce qui concerne les facteurs facilitant le bon déroulement des séjours à l'étranger, certains aspects doivent être pris en considération lors de la préparation dudit séjour. D'abord, une bonne sélection des stagiaires, tenant compte des personnalités, forces et faiblesses de chacun, constitue l'une des premières conditions de succès d'une bonne dynamique de groupe lors d'un stage international (Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Kealey, 2001). C'est, notamment, l'occasion d'identifier les participants ayant des intérêts en lien avec le projet pour lequel ils postulent, que ce soit lié à la culture locale, à autrui, au travail d'équipe, à la coopération internationale, au travail à l'étranger ou au développement international (Chouinard, 2007; Kealey, 2001). De plus, il serait possible d'évaluer le désir d'avancement professionnel et le comportement d'autorégulation des futurs stagiaires (Choquette, 2008; Kealey, 2001). À cet effet, les gens ayant un faible désir d'avancement professionnel, une indifférence par rapport au statut social, exprimant peu de soucis concernant leur sécurité et accordant peu d'importance au prestige sont, en général, des personnes qui seront plus portées à développer des contacts importants avec la culture locale (Choquette, 2008; Kealey, 2001). Quant au comportement d'autorégulation, il reflète la mesure dans laquelle un individu s'efforce d'être pleinement conscient des images de lui-même et des impressions qu'il projette au cours des échanges sociaux (Kealey, 2001). Les individus à forte autorégulation sont donc plus sensibles au

comportement et à l'apparence de leur entourage et s'efforcent d'établir leurs propres comportements en fonction de ces indices (Kealey, 2001). Ils savent donc adapter leurs comportements aux exigences de la situation, ce qui serait davantage associé à la réussite à l'étranger (Kealey, 2001).

Une fois les participants sélectionnés, une bonne préparation et des bonnes sessions de formation pré-départ sont primordiales, en vue d'une réussite²¹. Certains auteurs soulignent, à cet égard, que les ateliers de formation devraient tenir compte des différents styles et stratégies d'apprentissage de chacun et, par exemple, privilégier le modèle d'apprentissage expérientiel afin de favoriser la rétention de l'information (Dumas, 1999; Multiplier, 1999). Selon ces auteurs, une telle préparation s'avère obligatoire afin d'identifier ses attentes, d'acquérir des connaissances de la culture et du pays d'accueil, de parler des risques et de la sécurité dans une perspective de prévention, d'aborder le sujet du retour et, enfin, de prendre conscience des changements qui pourraient s'effectuer sur leur propre personne.

Les sessions d'informations préparatoires sont importantes pour parler en profondeur du séjour à l'étranger, permettre aux participants d'exprimer leurs attentes, d'établir leurs motivations et objectifs et de répondre à leurs questions afin d'éviter les déceptions et les fausses attentes (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Multiplier, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Stewart, 2010). Ainsi, les jeunes bien sensibilisés à l'expérience globale qu'ils s'engagent à vivre se forment des attentes plus réalistes (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; Choquette, 2008), une condition primordiale à un séjour serein (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Kealey, 2001), tout comme la présence d'objectifs personnels (Ryan & Twibell, 2000). Ces formations sont également importantes parce qu'elles contribuent à créer des liens entre les stagiaires et à développer leur dynamique de groupe (Choquette, 2008).

²¹ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); Chouinard (2007); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Kealey (2001); Lapointe (2002); Multiplier (1999); Pelletier (2001); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Salmenniemi et Ortiz (2002).

Les formations doivent aussi comprendre un volet interculturel concernant le pays d'accueil. Les thèmes abordés devraient, entre autres, porter sur des notions de communication interculturelle ainsi que sur la culture d'origine et d'accueil (environnement, faune, flore, coutumes, attitudes, comportements, représentations sociales, valeurs, croyances, symboles, relations hommes-femmes, style de vie, conditions de vie, géographie, histoire, politique, économie, démographie, éthique et sociologie) (Beaulieu, 2003; Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Multiplier, 1999; Pelletier, 2001; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Le fait d'être bien informé sur sa propre culture et sur celles des autres favoriserait une meilleure interaction avec les personnes de culture différente (Choquette, 2008). Ces formations permettraient aux participants de prendre conscience de leurs préjugés, stéréotypes et ethnocentrismes (Choquette, 2008; Lapointe, 2002) et de se familiariser avec les aptitudes interculturelles nécessaires afin de bien fonctionner à l'étranger et de les renforcer (Kealey, 2001). Afin de bien préparer les futurs stagiaires, certains suggèrent que ces derniers réalisent des lectures sur le pays d'accueil (Bornais, 1997) et sur des expériences antérieures de séjours à l'étranger dans la communauté (Chen & Chen, 2011). Ils devraient également être sensibilisés au choc culturel afin d'être outillés pour le reconnaître et développer des stratégies d'adaptation à privilégier pour faire face à cette situation (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Pelletier, 2001). Sur le terrain, ces formations permettraient aux stagiaires d'associer leur vécu affectif aux apprentissages cognitifs réalisés auparavant (Dumas, 1999).

Pendant cette préparation, les futurs stagiaires devraient aussi acquérir des connaissances de base sur la solidarité internationale (Chouinard, 2007) et, dans le cas des étudiants internationaux, sur le système scolaire du pays d'accueil (De Carlo & Diamanti, 2013; Lapointe, 2002). Une bonne formation linguistique s'avère également obligatoire, facilitant ainsi la communication et l'adaptation à l'étranger (Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Multiplier, 1999; Rodriguez, 2011; Ryan & Twibell,

2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Un accent devrait également être mis sur la prévention en parlant des difficultés et risques possiblement rattachés au séjour ainsi que des aspects de la sécurité à prendre en compte (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lapointe, 2002; Pelletier, 2001). En étant conscients des difficultés et dangers (ex. : vols, traquenards, arnaques, solitude, frustrations, accidents, maladies, stress), les répondants seraient mieux préparés afin de les prévenir (ex. : assurance, vaccins, médicaments) (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lapointe, 2002; Pelletier, 2001).

Les formations pré-départ doivent préparer les individus à leur retour avant même qu'ils n'aient quitté le pays en abordant les difficultés probables lors du retour (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lapointe, 2002; Lord, 2005; Stori, 1997), le choc de retour, les difficultés de réintégration et leurs impacts ainsi que les stratégies de réadaptation existantes (Choquette, 2008; Lapointe, 2002; Sachau et al., 2009). En sensibilisant les participants aux changements et bénéfices qui peuvent découler des séjours à l'étranger sur l'identité ainsi que le processus de changement, ils seront davantage outillés pour le retour au pays (Beaulieu, 2003; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Pelletier, 2001).

Outre la formation pré-départ, quelques autres facteurs facilitent le séjour à l'étranger dont l'aide financière, l'absence de responsabilité familiale et une bonne planification logistique. Effectivement, le fait d'avoir accès à de l'aide financière pour le voyage (ex. : parents ou programme de bourse) diminue le stress chez les répondants (Chen & Chen, 2011; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Houser et al., 2011; Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009) et donne la possibilité à des personnes de différents statuts socio-économiques d'y participer (Houser et al., 2011). Les stagiaires qui n'ont pas de responsabilité familiale majeure sembleraient s'intéresser davantage à la culture locale, notamment les personnes qui n'ont pas d'enfant (Kealey, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008). Enfin, une bonne planification logistique du séjour est indispensable (Sygall & Lewis, 2006). Par exemple, en établissant une correspondance écrite avec les gens du pays d'accueil, les participants peuvent développer des relations interpersonnelles avant leur

arrivée, ce qui faciliterait même le maintien de ces relations après le voyage (Sachau et al., 2009).

2.3.6.1.2 Les facteurs facilitant lors du séjour à l'étranger

Les éléments facilitant le séjour à l'étranger sont de deux ordres : personnels et externes. D'une part, les facteurs personnels comprennent (a) le genre, (b) la quantité de séjours à l'étranger ainsi que (c) les habiletés personnelles, interpersonnelles, communicationnelles, interculturelles, scolaires et professionnelles.

En ce sens, il semble que les femmes soient mieux perçues que les hommes pour plusieurs qualités et attitudes ayant trait à leur adaptation à l'étranger (Kealey, 2001). Selon Kealey (2001), ces dernières manifestent un désir plus fort de connaître la culture locale et y participent plus activement; elles accordent plus d'importance à connaître la langue du pays et consacrent plus de temps à l'apprendre, elles se soucient davantage des gens et, enfin, elles sont plus efficaces à l'étranger.

Par ailleurs, la quantité de séjours à l'étranger antérieurs influence le déroulement des séjours internationaux (Bornais, 1997; Kealey, 2001; Lapointe, 2002) et le retour au pays (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Choquette, 2008). Ainsi, le fait d'avoir déjà voyagé avant d'expérimenter un séjour à l'étranger permettrait de vivre un séjour plus harmonieux (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lapointe, 2002) ainsi qu'une adaptation plus facile lors du retour (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Choquette, 2008). Cela pourrait s'expliquer, selon Kealey (2001), par une plus grande assurance personnelle.

Pendant le séjour à l'étranger, il ne fait aucun doute que l'adaptation et l'efficacité personnelle dans une nouvelle culture requièrent des compétences spécifiques, tant interpersonnelles qu'interculturelles, en plus de connaissances et expériences techniques (Kealey, 2001). Une personne possédant un haut degré de savoir-faire personnel, interpersonnel et professionnel a de meilleures chances d'être active sur le plan interculturel

durant son séjour outre-mer (Kealey, 2001). En plus des forces, connaissances et habiletés mentionnées dans la section précédente, de nombreux auteurs mettent en relief d'autres facteurs personnels, interpersonnels, communicationnels, interculturels, scolaires et professionnels qui peuvent faciliter l'adaptation des participants dans un pays étranger²². Ces caractéristiques, qualités et traits de personnalité influencent la façon dont la personne perçoit son environnement et interprète une situation donnée (Kealey, 2001). Elles facilitent non seulement l'adaptation en terre étrangère, mais également le changement sur leur personne (Beaulieu, 2003), leur efficacité dans leur milieu et devant des situations imprévues (Chouinard, 2007; D'amours et al., 2010; Pelletier, 2001), leur capacité à communiquer, c'est-à-dire comprendre les autres et se faire comprendre (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Kealey, 2001) et, enfin, leur capacité à développer un lien de confiance avec les autres et les partenaires locaux (Chouinard, 2007; Kealey, 2001). Tous ces éléments sont présentés au Tableau 2.

²² Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Choquette (2008); Chouinard (2007); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Kealey (2001); Lalande (2000); Lapointe (2002); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Ryan et Twibell (2000); Storti (1997); Szkudlarek (2009).

Tableau 2
Habiletés facilitant le bon déroulement d'un séjour à l'étranger et le retour

Catégories	Éléments facilitant	Références
Habiletés personnelles	Ouverture (d'esprit et aux autres)	1,2,3,4,5,6,12,13,14,16,17
	Stabilité émotionnelle et psychologique*	11,13,14,15,17
	Gestion du stress et des émotions*	2,12,13,15,17
	Connaissance de soi	2,4,12,13
	Confiance et affirmation de soi	2,12,13,17
	Patience*	2,12,13,18
	Esprit positif / Optimisme	2,12,14
	Sens de l'humour	2,4,13
	Franchise / Authenticité	4,12,16
	Contrôle / Maîtrise de soi (sang-froid)	12,17
	Dynamisme / Énergie / Enthousiasme	12,13
	Humilité	4,13
	Esprit aventurier / Tolérance aux risques	5,13
	Maturité*	15,17
	Curiosité	13
	Capacité de vivre «au jour le jour»	2
Habiletés interpersonnelles	Souplesse / Flexibilité	4,8,12,13,16,17
	Caractère extraverti (entregent, sociabilité)	12,14,15,16,17
	Respect (des autres et de la différence)	8,12,13,16,17
	Sensibilité / Sollicitude	4,12,13,17
	Esprit d'équipe	12,17
	Raffinement social (diplomatie, tact)	13,17
	Compréhension	12,17
	Altruisme	12
Habiletés communicationnelles	Capacité à résoudre des conflits	9
	Habiletés à la communication (verbale et non verbale)*	2,12,13,17,18
	Capacité d'analyse, de réflexion et d'intégration	15,16,17
	Capacité d'écoute	13,17
	Capacité d'observation	12,13
Habiletés interculturelles	Facilité à transmettre ses connaissances	17
	Capacité d'adaptation	2,4,5,7,9,10,12,13,15,16,17
	Tolérance (à l'ambiguïté)	5,8,12,13,16,17
Habiletés scolaires et professionnelles	Aptitude à la solidarité et à la coopération	2,12,16
	Autonomie/ Indépendance *	2,3,13,15,17
	Leadership / Esprit d'initiative	4,12,13,15
	Persévérance / Ténacité / Autodiscipline	12,13,17
	Efficacité	12,13,17
	Engagement / Loyauté	12,13
	Motivation / Détermination / Dévouement	12,13
	Débrouillardise	12,15
	Polyvalence	13
	Habiletés dans la planification de projets	13

Références : 1. Beaulieu (2003); 2. Ryan & Twibell (2000); 3. Storti (1997); 4. Chouinard (2007); 5. Pelletier (2001); 6. Lalande (2000); 7. D'amours et al. (2010); 8. Pleyers & Guillaume (2008); 9. De Carlo & Diamanti (2013); 10. Pan (2012); 11. Hedjerassi & Razafindrazaka (2008); 12. Kealey (2001); 13. Dumas (1999); 14. Szkudlarek (2009); 15. Bornais (1997); 16. Lapointe (2002); 17. Choquette (2008); 18. Lord (2005).

* Facteurs spécifiques au retour dans le pays d'origine.

Parmi tous les facteurs énumérés, l'ouverture d'esprit et aux autres, de même que la capacité d'adaptation, sont les deux facteurs facilitant qui ressortent le plus des différentes recherches que nous avons consultées. Au sujet de l'ouverture d'esprit, Lapointe (2002 :149) souligne que : « *l'accueil de l'Autre dans sa différence est l'une des conditions essentielles pour permettre la rencontre interculturelle* ». Quant à la capacité d'adaptation, elle sera mise à l'épreuve de nombreuses fois considérant la quantité d'éléments liés aux conditions de vie auxquelles les stagiaires internationaux devront s'adapter : logement, type de nourriture, lit moins confortable, notion différente du temps, disponibilité des services, problèmes de santé, travail physique ardu, climat, horaires de travail, conditions de vie différentes, imprévus et modification des plans de travail (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pan, 2012; Pelletier, 2001; Ryan & Twibell, 2000).

D'autre part, les facteurs externes susceptibles de faciliter les expériences à l'étranger comptent, entre autres : (a) la qualité de l'accueil dans la communauté et la famille d'accueil, (b) le niveau d'implication dans la culture locale, (c) la présence d'un bon réseau social, (d) la qualité de l'accompagnement, (e) la tenue d'un journal de bord (f) la pertinence de l'horaire du séjour et (g) la sécurité.

Selon Lapointe (2002), qui s'est penché, dans le cadre d'une recherche-action, sur la formation préparatoire de l'échange culturel en Belgique et en France de 33 futurs maîtres en éducation, a démontré que la qualité de l'accueil dans la communauté et de celle de la famille d'accueil faciliterait leur adaptation. Pour ce faire, une bonne préparation des familles concernant les us et coutumes des nouveaux arrivants ainsi que les objectifs de leur venue faciliterait leur arrivée (Choquette, 2008). La vie en famille d'accueil engendrerait également une meilleure compréhension de la langue, de la culture et de la communauté ainsi qu'une meilleure immersion culturelle (Choquette, 2008; King Lee, 2011; Sachau et al., 2009), ce qui influencerait également le niveau d'implication des stagiaires dans la culture locale, un autre facteur important associé à la réussite du stage ou du séjour à

l'étranger. Il semble donc que les stagiaires les plus impliqués dans la culture locale aient plus de chance de réussite pour plusieurs raisons (Kealey, 2001). D'abord, plus le contact est grand avec les membres de cultures différentes, plus les attitudes seront positives les uns envers les autres (Kealey, 2001). Ensuite, les jeunes qui sont plus impliqués se lient davantage d'amitié avec les ressortissants locaux et, enfin, ils apprennent davantage la langue (Kealey, 2001). Il semble d'ailleurs très important que les participants prennent le temps de connaître les gens de culture différente ainsi que leurs problématiques avant d'agir (Kealey, 2001). Dans un autre ordre d'idée, les gens qui vivent un choc culturel plus important sont généralement ceux qui sont les plus à l'aise en pays étranger (Choquette, 2008).

Le fait d'entretenir un bon réseau de relations, tant sociales que professionnelles, serait également une condition de succès (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pleyers & Guillaume, 2008; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009). Devant un si grand dépaysement, il s'avère essentiel d'obtenir un soutien moral, que ce soit de la part d'un confrère, de la famille d'accueil, de l'accompagnateur ou du groupe (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pleyers & Guillaume, 2008). Autant il est important d'échanger, de communiquer et de développer des amitiés avec les membres de la communauté hôte (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pleyers & Guillaume, 2008; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009), autant il est positif de s'entourer de personnes de sa culture d'origine (Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pleyers & Guillaume, 2008). Ces personnes, qui possèdent des expériences similaires, permettent aux stagiaires de se sentir proches de leur culture d'origine, de retrouver des points de repère, de prendre du repos, de partager leur expérience, ainsi que de recevoir et de donner des conseils (Lapointe, 2002; Pleyers & Guillaume, 2008). Ceci aurait pour effet de minimiser leur stress et de faciliter leur adaptation (Kealey, 2001). Une bonne dynamique de groupe serait également un soutien important dans le processus d'apprentissage du stage, le groupe étant perçu comme un lieu de ressourcement (Choquette, 2008). Les rencontres de groupe seraient donc, selon

les dires des participants, des moments de *débriefing* et de rigolades permettant de nouer des liens d'amitié (Choquette, 2008), moments qui peuvent être initiés par la personne accompagnatrice.

L'implication d'une personne accompagnatrice peut, en effet, permettre aux stagiaires de bien intégrer leur expérience tout au long de leur séjour à l'étranger²³. Le rôle de l'accompagnateur paraît important, car il en est un de facilitateur qui doit provoquer la réflexion des stagiaires par rapport aux événements vécus sur le terrain afin de favoriser les apprentissages (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Pelletier, 2001; Stewart, 2010). Ainsi, un bon accompagnateur favorise l'intégration des événements qui peuvent sembler déstabilisants et choquants à l'intérieur du processus de stage (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Pelletier, 2001; Stewart, 2010). Il encourage également la participation des stagiaires de façon à leur permettre le développement de leurs aptitudes et habiletés (ex. : *empowerment*) (Choquette, 2008; Gauthier et al., 2005; Multiplier, 1999), ce qui peut aussi agir sur le processus de changement de l'identité des participants (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008). Un bon accompagnateur favorise, d'autant plus, les contacts et échanges avec la communauté d'accueil, entre autres, en organisant des activités moins fréquentées par les touristes (ex. : activités traditionnelles et sociales) (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009), stimulant ainsi l'intérêt et l'adaptation des participants (Kealey, 2001). Il encourage également les jeunes à se fixer des objectifs (Bornais, 1997), les accompagne à travers le choc culturel (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008) et leur permet d'identifier leurs problèmes et besoins spécifiques (Kealey, 2001) en mettant en place un système de soutien (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Multiplier, 1999) à travers des échanges et des rencontres (individuelles, de groupe et des *debriefing*) (Bornais, 1997; Lapointe, 2002). Enfin, la personne accompagnatrice serait perçue, aux dires des stagiaires, comme un

²³ Constat tiré des études suivantes : Bornais (1997); Choquette (2008); Chouinard (2007); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Kealey (2001); Lapointe (2002); Multiplier (1999); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Sachau et al. (2009) et Stewart (2010).

modèle d'ouverture et de communication, qui aurait une influence positive sur leur séjour outre-mer (Choquette, 2008).

Afin de faciliter la réflexion et l'intériorisation des éléments du séjour, l'écriture d'un journal de bord personnel est aussi considérée comme un très bon outil par de nombreux auteurs (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Gauthier et al., 2005; Lapointe, 2002; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009). Il permet de réaliser un fort travail d'introspection (Choquette, 2008) en notant ses observations, ses questionnements, ses frustrations, les difficultés vécues, les émotions ressenties, les apprentissages et les réflexions sur la culture locale (ex. : les habitudes, les gens et les événements) (Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Gauthier et al., 2005; Lapointe, 2002; Sachau et al., 2009).

En outre, plusieurs auteurs soulignent l'importance que la planification et l'organisation logistique du séjour (horaires, activités, rythme, hébergement) répondent aux besoins du groupe et de ses caractéristiques (Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Sachau et al., 2009). À ce sujet, la gestion de l'horaire est perçue comme un élément particulièrement important, car elle influence le temps de sommeil des participants (Chouinard, 2007) ainsi que leurs temps libres (Chouinard, 2007; Sachau et al., 2009; Szkudlarek, 2009), nécessaires en quantité suffisante. Les temps libres sont d'ailleurs essentiels pour saisir des moments pour prendre contact avec sa culture, en entretenant une correspondance écrite avec les gens restés au pays, en écoutant de la musique ou en lisant sur l'actualité ou un roman (Chouinard, 2007; Sachau et al., 2009; Szkudlarek, 2009). Ces périodes de liberté permettent également aux stagiaires d'explorer leur nouvel environnement et de s'y adapter (Sachau et al., 2009).

Finalement, la sécurité des répondants doit être assurée en tout temps, par l'accompagnateur et par les participants eux-mêmes, afin de leur permettre de vivre un séjour harmonieux (Chouinard, 2007; Sachau et al., 2009). C'est pourquoi les stagiaires doivent se montrer prudents et prendre les précautions nécessaires afin de veiller à leur propre santé et sécurité (Chouinard, 2007). Enfin, l'expérience outre-mer, tout comme le

retour à l'étranger, seront facilités si les participants se sentent en sécurité financièrement et n'ont pas de préoccupations à ce sujet (Chouinard, 2007; Sachau et al., 2009; Salmenniemi et Ortiz, 2002). Ainsi, l'obtention d'aide financière permet de partir à l'étranger l'esprit plus tranquille (Chouinard, 2007; Sachau et al., 2009).

2.3.6.1.3 Les facteurs facilitant lors du retour au pays d'origine

Bien que le retour soit une expérience individuelle vécue différemment par chacun, à son rythme et à sa manière, il demande un effort psychologique soutenu qui exige du temps pour tous (Lord, 2005; Storti, 1997). À ce sujet, moins du tiers des répondants (30 %) de l'étude de Dumas (1999) ont trouvé qu'il était facile de revenir au pays. En raison de sa complexité, plusieurs auteurs tentent de faciliter le retour des jeunes dans leur pays d'origine. C'est le cas, par exemple, de Lord (2005), qui propose des outils de réflexion qui accompagnent les voyageurs à leur retour en leur permettant de dresser un bilan personnel de l'expérience internationale et de les orienter dans leur projet d'avenir. Au-delà de ces outils de réflexion, certaines études permettent de cibler des facteurs qui facilitent le retour au pays à la suite d'un séjour à l'étranger. Ces facteurs sont résumés en deux groupes dans la présente section, à savoir : (a) les facteurs intrinsèques et (b) les facteurs extrinsèques.

Tout d'abord, les facteurs intrinsèques correspondent à l'âge, aux habiletés personnelles, communicationnelles, scolaires et professionnelles, à l'attitude par rapport aux changements ainsi qu'à l'implication.

D'abord, l'âge est noté comme étant un facteur susceptible de venir influencer l'adaptation lors du retour dans le pays d'origine. En effet, certaines études révèlent que les gens d'un certain âge semblent avoir moins de difficultés à composer avec le retour, ayant déjà vécu plusieurs transitions au cours de leur vie (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997; Szkudlarek, 2009). Les personnes qui auraient déjà connu des expériences de groupe seraient également avantagées au retour (Bornais, 1997; Choquette, 2008).

De plus, certaines habiletés personnelles sont associées à une meilleure adaptation des jeunes lors du retour dans leur pays d'origine, telles que le fait de posséder des ressources personnelles, un bon tempérament (Choquette, 2008), une stabilité émotionnelle et psychologique (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Szkudlarek, 2009), la capacité de gérer ses émotions (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Ryan & Twibell, 2000), la maturité (Bornais, 1997; Choquette, 2008), la patience (Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lord, 2005; Ryan & Twibell, 2000), de bonnes habiletés de communication (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lord, 2005) et une grande autonomie (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Stori, 1997)²⁴.

Plus spécifiquement, certaines recherches soulignent qu'une attitude d'ouverture face aux changements opérés, tant dans leur milieu qu'en eux-mêmes, faciliterait le retour des stagiaires à la suite d'un séjour à l'étranger (Dumas, Lord, 2005; Ryan & Twibell, 2000). En ce sens, il serait bénéfique, pour les participants, d'examiner les difficultés à venir (Bornais, 1997) et de situer l'expérience dans leur cheminement socioprofessionnel respectif en établissant des liens avec leur future carrière de même qu'avec leurs rêves et leurs objectifs (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Lord, 2005). Le fait d'avoir de nouveaux projets et de s'impliquer socialement est une autre condition de succès lors du retour au pays (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999). En réalisant, par exemple, des présentations dans différents milieux (ex. : écoles, municipalités, organismes communautaires, maison des jeunes), cela permet aux jeunes adultes de partager leur expérience, de s'entourer de gens qui ont vécu des expériences similaires, de transférer leurs connaissances et de valoriser leur expérience (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas; Lord, 2005).

²⁴ Les facteurs spécifiques au retour dans le pays d'origine sont notés d'un astérisque (*) au tableau 2.

Dans un deuxième temps, il importe d'aborder les facteurs de nature extrinsèque qui peuvent également faciliter le retour des stagiaires au sein de leur pays d'origine. Les auteurs insistent, plus particulièrement, sur la qualité des adieux, le contact avec sa culture, l'environnement du retour, la formation au retour ainsi que la possibilité de prendre un temps de recul.

Tout d'abord, les études sur la question soulignent que le retour des stagiaires dans leur pays d'origine sera facilité si, d'une part, des adieux de qualité ont été faits à la famille d'accueil et aux amis du pays hôte (Bornais, 1997; Choquette, 2008) et, d'autre part, si le contact a été maintenu avec leur propre culture pendant le séjour (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997; Szkudlarek, 2009). Il semble que plus les changements survenus dans leur propre culture sont compris, plus il est facile pour les jeunes de s'y adapter à nouveau (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). Selon Dumas (1999), ceux qui s'identifient davantage à leurs amis du pays d'origine vivent également moins de sentiments dépressifs au retour.

Ainsi, l'environnement du retour pourrait avoir des incidences favorables sur la réintégration des participants au sein de leur propre pays (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Multiplier, 1999; Storti, 1997; Szkudlarek, 2009). Effectivement, le fait d'avoir un contact avec la culture d'accueil au retour (ex. : musique, nourriture, parler la langue du pays) permet une réintégration plus progressive (Chouinard, 2007). En ce sens, le lieu géographique du domicile a une influence, car dans les grands centres, les opportunités de contacts interculturels sont augmentées et il est plus facile de rencontrer des gens qui ont connu ce type d'expérience outre-mer (Bornais, 1997; Choquette, 2008). De plus, l'entourage immédiat a également une part de responsabilité dans le retour, c'est-à-dire que plus le milieu familial est soutenant, plus facile est le retour (Lord, 2005; Storti, 1997). Ainsi, il s'avère essentiel, lors de la réintégration, de pouvoir communiquer son expérience à des gens significatifs (ex : famille, conjoint ou amis) (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Multiplier,

1999; Stori, 1997; Szkudlarek, 2009), qui offrent une écoute active (Dumas, 1999; Stori, 1997) et du soutien émotionnel (Dumas, 1999), en faisant preuve d'une ouverture d'esprit (Bornais, 1997). À ce sujet, plus de 90 % des répondants des études de Dumas (1999), de Lord (2205) et de Pelletier (2001) se disent heureux de partager leur expérience avec les gens intéressés. Le fait de raconter leur expérience permettrait, notamment, aux répondants d'approprier leur nouvelle identité (Chouinard, 2007; Lord, 2005). Il serait encore plus facile pour les stagiaires de parler de leur séjour avec des gens ayant une certaine connaissance de ce qu'ils vivent au retour (Choquette, 2008), d'où la possibilité de se tourner vers des gens qui ont vécu des expériences semblables (Chouinard, 2007; Dumas, 1999). Enfin, il est important, afin de contrer le sentiment d'isolement possiblement vécu lors du retour, d'entretenir son réseau de contacts (Choquette, 2008; Lord, 2005).

Une bonne formation au retour est un autre élément facilitant abordé dans les études consultées. Cette formation implique de faire un retour sur le passé, une analyse du présent et de poser un regard vers le futur par le biais de discussions de groupe et de séances de *debriefing* (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Houser et al., 2011; Lapointe, 2002; Multiplier, 1999; Stori, 1997). En ce qui a trait au passé, c'est l'occasion de dresser un bilan général de l'expérience (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Multiplier, 1999) et de nommer les sentiments négatifs toujours présents par rapport à l'expérience (Bornais, 1997). Au temps présent, c'est le moment d'identifier les acquis que le séjour a permis de développer ou d'améliorer et de faire l'examen de ses valeurs dans l'optique de les intérioriser et de les exploiter (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; Gauthier et al., 2005; Lapointe, 2002; Pelletier, 2001). Ainsi, il semble que : *«plus la personne est en mesure d'identifier ce qu'elle peut retirer d'une telle expérience, plus elle est en mesure de la réinvestir positivement dans sa vie au retour»* (Pelletier, 2001 : 33). L'écriture d'un journal de bord au retour pourrait d'ailleurs aider les stagiaires à prendre conscience des apprentissages réalisés ainsi que des sentiments, émotions et contradictions internes vécus (Lord, 2005). La formation lors du retour est également une bonne période pour échanger

sur le déroulement du retour (Lapointe, 2002; Multiplier, 1999), aborder le sujet du choc du retour (Choquette, 2008), présenter les stratégies de réintégration et, enfin, établir un réseau de soutien après-stage (Multiplier, 1999).

Finalement, la possibilité de prendre un temps de recul ou d'arrêt est essentielle et nécessaire pour se reposer, après une expérience si riche en émotions (Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Stewart, 2010). Cela s'avère d'autant plus pertinent considérant que, dans l'étude de Dumas (1999), près de la moitié des stagiaires (48 %) ont eu besoin de quelques mois avant de se sentir bien au Québec. Cette période de recul est, en fait, l'occasion de s'ouvrir aux questionnements qui découlent de l'expérience afin d'intégrer du mieux possible l'expérience vécue, de même que les apprentissages qui en découlent (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005).

2.3.6.2 Les facteurs qui perturbent les séjours à l'étranger

Séjourner ou travailler à l'étranger est confrontant, déstabilisant et exigeant. Tout en faisant face à divers changements (ex. : amis, statut social, rôle), les voyageurs doivent, à la fois, s'adapter culturellement (Dumas, 1999). Il semble donc normal qu'ils éprouvent de la difficulté à travailler ou fonctionner de manière efficace dans une autre culture (Kealey, 2001). À cet effet, Kealey (2001) a réalisé plusieurs recherches concernant les facteurs d'efficacité interculturelle chez 277 conseillers techniques canadiens ayant participé à 75 différents projets de développement canadien dans 16 pays en voie de développement pour une durée minimum d'un an à trois ans. Cette étude a révélé que seulement 20 % des conseillers interrogés étaient considérés par leurs pairs comme étant véritablement efficaces dans leur travail à l'étranger. Plusieurs facteurs perturbateurs, intrinsèques et externes, entrent en ligne de compte lors de la préparation au séjour, du séjour en lui-même et du retour au pays. La majorité de ces facteurs sont, en fait, l'opposé des facteurs facilitant ou l'absence des habiletés énumérées ci-dessus que nous éviterons de répéter afin d'alléger la lecture de ce texte.

2.3.6.2.1 Les facteurs perturbateurs lors de la préparation au séjour

En ce qui a trait à la préparation au séjour, la sélection, les formations pré-départ et la préparation au séjour, les motivations, les attentes et les objectifs peuvent perturber le bon fonctionnement du séjour à l'étranger, de même qu'un fort désir d'avancement professionnel.

Effectivement, une mauvaise sélection des répondants (Choquette, 2008; Dumas, 1999) ou une préparation insuffisante (Bornais, 1997; Lapointe, 2002; Storti, 1997) peuvent entraîner des difficultés en terre étrangère. Une préparation insuffisante peut générer une méconnaissance ou une incompréhension de l'influence possible du séjour sur les processus de changement de l'identité personnelle, professionnelle et culturelle qui s'opère chez certains coopérants (Dufour, 1999; Lalande, 2000). Une telle méconnaissance des impacts potentiels et des changements peut être la source de la difficulté qu'éprouvent certains à vivre cette expérience interculturelle comme une expérience de croissance pouvant être réinvestie au retour (Dufour, 1999; Lalande, 2000).

Le manque de préparation peut aussi se traduire par des motivations inadéquates, des attentes ou des objectifs irréalistes, qui vont perturber la satisfaction des participants lors de séjours outre-mer. À titre d'exemples, fuir ses problèmes, impressionner ses amis, sauver le monde ou montrer aux partenaires comment se sortir de leur situation de pauvreté sont des motivations qui ont été jugées inadéquates dans certaines études (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Storti, 1997). De telles attentes, qui ne seront pas satisfaites, sont susceptibles d'entraîner une adaptation plus difficile, des déceptions, voire des sentiments intenses d'anxiété et de peur, d'isolement, de rejet, de frustration et de mal du pays (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Storti, 1997). Finalement, un fort désir d'avancement professionnel peut amener de grandes déceptions, en particulier chez les hommes qui semblent y accorder plus d'importance (Kealey, 2001).

2.3.6.2.2 Les facteurs perturbateurs lors du séjour

Les éléments perturbant le séjour international sont présentés en fonction des volets personnel, interpersonnel, culturel, logistique et organisationnel. Tout d'abord, au plan personnel, le genre, le manque d'habiletés, un faible comportement d'autorégulation ainsi que la présence de stress et de préoccupations personnelles sont gages de difficultés lors d'un séjour à l'étranger.

En effet, l'étude de Kealey (2001) souligne que les femmes reconnaissent avoir eu plus de mal que les hommes à s'adapter à un environnement étranger. De plus, l'absence d'habiletés personnelles, interpersonnelles, communicationnelles, interculturelles, scolaires et professionnelles se traduit par des faiblesses perturbant l'expérience internationale, dont un manque de capacité d'analyse personnelle et d'intégration sociale (Choquette, 2008), une difficulté à aller vers les autres (Salmenniemi & Ortiz, 2002), la fermeture à la différence (Lalande, 2000; Pelletier, 2001), l'instabilité émotionnelle (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008) et une faible confiance et connaissance de soi-même, de ses aptitudes et de ses capacités (Kealey, 2001). Un faible comportement d'autorégulation est également associé à des difficultés en terre étrangère (Kealey, 2001). Chez les individus à faible autorégulation, le comportement social est davantage dicté par les pulsions intérieures; ils expriment ce qu'ils ressentent, plutôt que ce qui s'imposerait de dire dans une situation donnée (Kealey, 2001).

Toutefois, à l'opposé de ce qui a précédemment été présenté comme facteurs facilitant, Kealey (2001) estime que les individus faisant preuve de souplesse, de respect, d'écoute, de coopération, de maîtrise de soi et de sensibilité éprouveraient plus de difficultés d'adaptation en pays étranger. Bien que l'adaptation des individus possédant ces caractéristiques soit plus difficile, il n'en demeure pas moins qu'ils réussissent à s'adapter après un certain temps (Kealey, 2001).

La présence de stress ainsi que des préoccupations scolaires, financières, de santé ou liées à la sécurité peuvent également assombrir l'expérience de stage (Dumas, 1999; Houser et al., 2011; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002). À ce sujet, Ryan et Twibell (2000) soulignent que plusieurs répondants de leur étude ont exprimé des préoccupations liées à des problèmes financiers (50 %), à leurs résultats scolaires (46 %) ou à des problèmes de santé, d'hygiène et de sécurité (22 %). Les préoccupations financières seraient l'un des facteurs les plus importants, car elles perturberaient le séjour de certains et empêcheraient d'autres d'y participer, soit en raison de problèmes financiers (Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002) ou des coûts élevés de certains programmes d'échanges et de stages (Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009). Le fait de vivre un grand stress, de même qu'une mauvaise gestion de celui-ci, peuvent aussi causer des tensions importantes, de la fatigue, tout en réduisant la patience et l'ouverture d'esprit des stagiaires internationaux (Dumas, 1999). Il n'est pas surprenant de constater que nombreux sont les participants qui doivent faire face au stress, considérant la quantité de facteurs stressants : départ du pays d'origine, arrivée dans le pays d'accueil, éloignement, inconnu et nouveauté, adaptation à la vie de groupe et à la vie en famille d'accueil, langue étrangère, nourriture différente, activités inconnues et pression d'atteindre ses objectifs (Dumas, 1999).

Au plan interpersonnel, la séparation de la famille et des amis lors du séjour à long terme peut être particulièrement éprouvante pour certains (Kealey, 2001). Dans l'étude de Ryan et Twibell (2000), 57 % des répondants soulignaient, à ce sujet, qu'ils avaient de la difficulté à se faire de nouveaux amis en pays étranger, ce qui provoquait un sentiment d'isolement et de solitude chez 36 % d'entre eux. Ce problème d'isolement est également documenté dans d'autres études qui s'intéressent au vécu des participants à un séjour à l'étranger (De Carlo & Diamanti, 2013; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008). Une mauvaise dynamique de groupe, des conflits ou des désaccords entre les participants (Choquette, 2008; Stewart, 2010) ainsi que des problèmes de communication, incluant un manque de communication ou de réceptivité, s'ajoutent aux

difficultés vécues à l'étranger (Kealey, 2001). Enfin, le fait de s'entourer d'autres personnes de son origine est un couteau à double tranchant, car il peut créer une sorte de bulle ou de barrière qui limite les contacts avec la société d'accueil, formant ainsi un ghetto d'expatriés et contribuant davantage à l'isolement des personnes effectuant un séjour à l'étranger (Kealey, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008). Finalement, une faible implication de la personne accompagnatrice peut également influencer négativement l'intégration de l'expérience chez les stagiaires (Choquette, 2008).

Au plan culturel, nombreuses sont les difficultés que doivent affronter les stagiaires. D'abord, Pleyers et Guillaume (2008), de même que De Carlo et Diamanti (2013), qui se sont intéressés au vécu des étudiants au sein du programme Erasmus (*European Region Action Scheme for the mobility of University Students*), auquel participent en moyenne 180 000 étudiants européens par année, mettent de l'avant que le dépaysement, la perte des repères (De Carlo & Diamanti, 2013; Pleyers & Guillaume, 2008) ainsi que la rudesse de l'accueil en terre étrangère (Pleyers & Guillaume, 2008) perturbent le séjour dès les premiers jours. Suivent l'acclimatation aux conditions de vie difficiles, dont la nourriture répétitive, les problèmes de santé, la fatigue et la difficulté à dormir (D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008; Stewart, 2010). Par la suite, plusieurs ont expérimenté des problèmes de communication liés à leur méconnaissance de la langue usuelle du pays visité (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pelletier, 2001; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Stewart, 2010), ce qui a été le cas pour 57 % des répondants de l'étude de Ryan et Twibell (2000). La barrière de la langue constitue un facteur limitatif important dans les échanges verbaux et non verbaux (Dumas, 1999). Le fait que des mots, gestes et symboles peuvent avoir une signification différente peut, par conséquent, causer de mauvaises interprétations ou perceptions, des incompréhensions, des malentendus et, ainsi, des frictions ou des distorsions (Dumas, 1999). Une méfiance envers les partenaires de travail peut également entraver grandement la coopération et les échanges (Kealey, 2001).

Toujours sur le plan culturel, l'un des plus grands éléments perturbant le séjour et ralentissant l'intégration des stagiaires à la culture étrangère est le choc culturel ou, autrement dit, le stress d'acculturation (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Lord, 2005; Pleyers & Guillaume, 2008; Stewart, 2010). Une grande proportion des participants à l'étude de Dumas (1999) ont expérimenté ledit choc culturel, qui amène également des symptômes de stress et d'anxiété (Lapointe, 2002). Ce choc peut être causé par de nombreux facteurs : le deuil du pays d'origine, le sentiment de confusion et la période de repositionnement associée à la perte des points de repère et à la rencontre de ce qui est nouveau (Dumas, 1999; Kealey, 2001). Le fait d'être confronté à des valeurs différentes peut également occasionner des remises en question et des problèmes d'adaptation (Dumas, 1999; Kealey, 2001). Les sentiments dépressifs qui peuvent en découler sont nombreux : préoccupation excessive de la propreté, de l'eau, de la nourriture, de la saleté; irritation à de petites provocations, suggestions vues comme des critiques; refus d'apprendre la langue locale; sentiment d'impuissance, d'irritabilité, de colère, de déni, de stress, d'anxiété ou d'inconfort avec soi-même; perte de la créativité, de la spontanéité, de la flexibilité et de la qualité de leur travail; sentiment de solitude ou de retrait (Dumas, 1999). Il semble que le choc culturel soit plus violent chez ceux qui ont déjà séjourné à l'étranger auparavant ainsi que chez les personnes jugées les plus efficaces à l'étranger (Kealey, 2001).

Certains autres facteurs viennent influencer les difficultés culturelles vécues à l'international, dont la quantité d'expériences à l'étranger, les responsabilités familiales et le niveau de différence entre les cultures d'origine et du pays. À ce sujet, une trop grande expérience à l'international aurait tendance à amener un sentiment d'autosatisfaction qui constitue un obstacle aux relations bénéfiques avec les locaux (Kealey, 2001). Pour les travailleurs à l'étranger, le fait d'être accompagnés par les membres de leur famille pendant le séjour entrave les contacts avec la culture locale (Kealey, 2001). Plus les cultures sont différentes (géographiquement et culturellement), plus l'implication personnelle et le retour sont aussi difficiles (Bornais, 1997; Lord, 2005; Pleyers & Guillaume, 2008; Storti, 1997;

Szkudlarek, 2009). Autrement dit, plus l'individu est confronté par rapport à des valeurs centrales de son identité, plus l'ajustement sera difficile (Pelletier, 2001).

Finalement, les études mettent également de l'avant l'idée que des problèmes administratifs, organisationnels, logistiques et financiers peuvent nuire grandement à l'expérience outre-mer (Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). En effet, les problèmes en lien avec les procédures bureaucratiques et administratives ont teinté négativement l'expérience de plusieurs participants ayant vécu des séjours à l'étranger (Kealey, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002), dont 14 % des répondants de l'étude de Ryan et Twibell (2000). Les restrictions budgétaires et la diminution des subventions liées au programme d'échange sont également identifiées, dans l'étude de Beaulieu (2003), comme des facteurs susceptibles de teinter négativement le séjour à l'étranger.

2.3.6.2.3 Les facteurs perturbateurs lors du retour au pays d'origine

La période de transition au retour comporte son lot de difficultés et de défis pour les participants à des séjours à l'étranger (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Storti, 1997). Après avoir vécu dans la nouveauté, l'exotisme, la stimulation et les défis, ceux-ci traversent une période de nostalgie et de déprime (Bornais, 1997), qui peut s'accompagner d'une confusion identitaire (Choquette, 2008) ainsi que d'un choc de retour (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). De retour dans leur pays, ils ne sont plus le centre de l'attention et expriment le sentiment d'être comme tout le monde (Bornais, 1997, Storti, 1997). C'est pourquoi plusieurs coopérants éprouvent de la difficulté à réinvestir leur expérience au retour et qu'ils nécessitent alors une période de réadaptation (Dumas, 1999; Lord, 2005). Les difficultés vécues lors du retour peuvent être dues à des facteurs intrinsèques et extrinsèques. Les principaux facteurs qui entrent en ligne de compte concernent les : (a) caractéristiques personnelles des participants, (b) les caractéristiques liées au séjour à l'étranger, (c) les caractéristiques de la fin du séjour, (d) ainsi que les caractéristiques associées au retour en lui-même et au pays d'origine. Le cumul de ces

différents facteurs entraîne parfois un choc lors du retour, d'où la nécessité de préparer cette transition à l'aide d'une formation adéquate (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Storti, 1997).

D'une part, en ce qui concerne les caractéristiques personnelles, le genre, l'âge, les expériences antérieures à l'étranger et les retombées personnelles de l'expérience sont identifiés comme des éléments pouvant influencer le retour dans le pays d'origine. Tout comme pour le séjour à l'étranger, les femmes auraient tendance à vivre plus de difficultés sociopsychologiques lors de leur réintégration comparativement aux hommes (Bornais, 1997; Dumas, 1999). De plus, selon Dumas (1999), plus les participants sont jeunes, plus ils prennent du temps à se réadapter au retour. Plusieurs recherches indiquent également que le premier retour est souvent le plus difficile (Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). Finalement, plus l'expérience s'est avérée riche et stimulante dans son ensemble, plus le retour est difficile pour les participants (Bornais, 1997; Storti, 1997). L'ampleur des changements personnels qui auront eu lieu pendant le séjour à l'étranger est donc susceptible de venir influencer l'expérience du retour (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005). Les participants, de retour d'un séjour à l'étranger, ont changé; ils ont remis en question certaines valeurs et croyances personnelles ou professionnelles et leurs perceptions de la vie ont évolué (Chouinard, 2007; Lord, 2005). À leur retour, ils doivent assimiler tous les changements qui se sont produits en eux, les intégrer en plus de se réadapter à leur propre culture (Bornais, 1997).

Par ailleurs, certaines caractéristiques liées au séjour sont également identifiées comme des facteurs influençant le retour dans le pays d'origine, telles que la durée et la qualité de l'adaptation à un nouveau milieu. Ainsi, plus le séjour a été long, favorisant ainsi une meilleure adaptation dans le pays étranger, plus il peut être difficile de quitter le pays et de revenir chez soi (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997; Szkudlarek, 2009). À cet effet, il semble que les participants aient besoin d'une période de réadaptation au pays d'origine plus ou moins égale à la durée du séjour à l'étranger

(Dumas, 1999). En ce sens, une bonne adaptation culturelle peut engendrer un retour difficile, c'est-à-dire que plus l'individu s'est mêlé à la culture étrangère, plus il aura du mal à l'abandonner (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). C'est d'autant plus vrai chez ceux qui s'identifient davantage à leurs amis étrangers (Dumas, 1999). Ces derniers vivraient d'ailleurs, à leur retour, des insatisfactions face au rythme (94 %) et au style de vie québécois (58 %), centré davantage sur la consommation et sur l'individu plutôt que sur la famille et la collectivité (Dumas, 1999). Ils auraient de la difficulté à reprendre leur rythme de vie (78 %) et ressentiraient une pression de la famille et de leur entourage pour s'intégrer rapidement au style de vie (38 %) (Dumas, 1999). Plusieurs auraient également de la difficulté à se retrouver seuls après une longue expérience de groupe (Bornais, 1997; Dumas, 1999), comme ce fut le cas pour 70 % des stagiaires de l'étude de Chouinard (2007). Ces derniers ont exprimé un sentiment de perte, de solitude et d'ennui vis-à-vis le pays d'échange. En outre, plus les cultures d'accueil et d'origine sont différentes (géographiquement et culturellement), plus l'implication personnelle et le retour sont jugés difficiles (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008; Storti, 1997; Szkudlarek, 2009).

Ainsi, le fait de devoir quitter ses nouveaux amis, la famille et la communauté d'accueil et, conséquemment, de mettre fin aux relations tissées au cours du séjour, s'avère difficile pour plusieurs participants (Bornais 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Lord, 2005; Multiplier, 1999; Ryan & Twibell, 2000). Cette difficulté serait amplifiée par le déroulement du départ et, en ce sens, les caractéristiques liées à la fin du séjour viendraient moduler l'expérience du retour dans le pays d'origine. Par exemple, le départ serait vécu de façon particulièrement difficile lorsque les adieux n'ont pas été réalisés de manière satisfaisante (Bornais 1997; Choquette, 2008) ou que le retour est involontaire (Bornais, 1997).

D'autres facteurs liés au retour en lui-même ou aux caractéristiques du milieu d'origine peuvent perturber le retour, tels que le lieu géographique de résidence qui n'offre pas de

contact avec la culture du milieu de stage (Bornais 1997, Choquette, 2008), la période de l'année au cours de laquelle le retour a lieu, une absence de soutien économique ou la présence de préoccupations financières (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005), un emploi du temps trop chargé, des changements dans le milieu d'origine ainsi que les relations avec l'entourage (Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Choquette, 2008). La recherche d'emploi, un retour aux études, ou la recherche d'un logement qui s'amorcent très peu de temps après le retour seraient des éléments qui augmenteraient le niveau de stress des stagiaires après leur retour dans leur pays d'origine (Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Choquette, 2008). Le haut degré de stress vécu au retour a d'ailleurs été décrit dans plusieurs études (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Lord, 2005), notamment dans celle de Dumas (1999), dans laquelle 48 % des participants auraient fait mention d'un stress important à leur retour d'un séjour à l'étranger. Cela est d'autant plus vrai chez les répondants qui ne savent plus ce qu'ils souhaitent faire ou devenir au retour (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Lord, 2005), comme ce fut le cas pour le tiers des répondants de l'étude de Dumas (1999), qui ont déclaré se sentir perdus dans leur choix de carrière et leur orientation professionnelle. Ce sont les remises en question par rapport à leurs valeurs et leurs croyances qui les auraient amenés à vivre des questionnements quant à leur travail, leur milieu de vie et leurs amitiés (Bornais, 1997; Lord, 2005). Outre le retour aux études, la recherche d'un emploi ou d'un appartement, les sources de stress les plus fréquentes seraient : le sentiment d'inconfort envers sa propre culture, la solitude, la sensation d'être perdu, l'incompréhension des membres de son entourage et la présence de problèmes de santé (Bornais, 1997; Choquette, 2008). Bornais (1997), dans une recension des écrits sur le processus de retour chez les jeunes stagiaires, souligne que le moment de l'année influence le retour et qu'il serait plus difficile pour les jeunes de revenir en février ou en mars en opposition au mois août, car ce sont des périodes creuses pour le retour aux études et la recherche d'un emploi. Tous ces stress engendreraient une fatigue physique et mentale²⁵ (Bornais, 1997; Dumas, 1999).

²⁵ À ce sujet, 60 % des participants de l'étude de Dumas (1999) ont rapporté avoir vécu une fatigue physique et mentale à leur retour au pays.

En outre, certains changements liés à l'environnement d'origine durant la période d'absence influencent le retour des participants à un séjour à l'international (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005). Plusieurs constatent que leur entourage n'a pas changé autant qu'eux (Bornais, 1997; Dumas, 1999) ou, à l'inverse, que l'univers habituel et familial n'est plus tout à fait le même. En effet, des situations ont pu évoluer, des relations se modifier, certains n'auront plus la même complicité avec leurs proches, ce qui amène les stagiaires à vivre un décalage ou un choc (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005). Certains ont parfois même oublié des aspects de leur pays d'origine (ex. : le froid hivernal, le rythme de vie accéléré, la frénésie de la consommation, le gaspillage), ce qui contribue à augmenter leur sentiment de dépaysement (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999). Ce déséquilibre peut s'aggraver si, pendant leur absence, des événements drastiques et importants sont survenus dans leur milieu (ex. : déménagement d'un ami, divorce des parents, maladie ou décès d'un proche, naissance d'un bébé), ce qui amène à vivre en peu de temps ce que les gens ont vécu sur une plus longue période de temps et, parfois même, procurer le sentiment de ne plus être chez soi (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005).

Finalement, l'entourage peut influencer grandement le retour (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pleyers & Guillaume, 2008). Ainsi un faible réseau de contacts, l'absence de gens significatifs qui entourent les stagiaires, des problèmes relationnels, l'impossibilité de partager ce qu'ils ont vécu à l'étranger, les retrouvailles parfois décevantes et les différences de valeurs qui se creusent avec leurs proches sont tous des aspects qui semblent avoir des incidences négatives sur la réintégration des participants dans leur pays d'origine (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pleyers & Guillaume, 2008). Effectivement, le fait que peu de gens comprennent ce qui a été vécu à l'étranger ou démontrent de l'intérêt par rapport à ce vécu amène une grande déception chez les stagiaires (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005). À ce sujet, 42 % des participants de l'étude de Dumas (1999) ont été déçus du peu d'intérêt de leur entourage sur les expériences à

l'étranger et plusieurs (88 %) considèrent que leur entourage possède peu de connaissances à ce sujet. Dans cette étude, plusieurs (60 %) ressentent aussi l'impossibilité de partager et de communiquer ce qu'ils avaient vécu à l'étranger aux différents membres de leur entourage. Cela peut également amener un sentiment d'incompréhension et d'isolement chez les stagiaires (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005). Dans bien des cas, les retrouvailles avec les amis s'avèrent décevantes, parce que ces derniers parlent des mêmes sujets qu'avant leur départ du pays (Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008), ils posent des questions superficielles (Dumas, 1999) ou ils font preuve d'un manque d'ouverture d'esprit (Bornais, 1997) en faisant des blagues ou en tenant des propos déplacés, racistes ou stéréotypés (Dumas, 1999; Lord, 2005). Les résistances de la part des membres de leur famille et de leurs amis à propos de leurs nouvelles valeurs peuvent devenir des facteurs de stress, d'irritation et de frustration pour bon nombre des stagiaires²⁶ (Dumas, 1999). Par exemple, dans l'étude de Dumas (1999), 45 % des stagiaires disent avoir dû se trouver d'autres amis à leur retour.

Bref, de retour au pays, plusieurs vivent un choc du retour qui se traduit par des sentiments de perte, de dépaysement, de confusion identitaire et de confrontation face à sa propre culture (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). Ce choc surprend par son caractère inattendu (Dumas, 1999) et est souvent plus ardu à vivre que le choc culturel (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Storti, 1997). Cela peut amener certains à se sentir étrangers dans leur propre pays (Bornais, 1997; Chouinard, 2007). Le choc du retour peut engendrer des difficultés d'adaptation, et ce, plusieurs mois après l'expérience des stagiaires, retardant ainsi la réinsertion sociale et professionnelle des jeunes adultes (Dumas, 1999) qui, dans certains cas, retarderont la prise de contact avec leurs pairs (Bornais, 1997; Storti, 1997). Cette forme de retrait social, engendré par l'impression de ne plus avoir sa place chez soi, peut amener certains à briser des liens avec leurs anciens amis, à éviter leur famille

²⁶ À cet effet, 29 % des stagiaires de l'étude de Dumas (1999) se sont retrouvés dans cette situation.

(Chouinard, 2007) et, ainsi, à vivre de l'isolement (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999).

Ce choc du retour peut engendrer deux types de réactions différentes : le rejet de ses racines ou le refoulement de l'expérience (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). Pour ceux qui rejettent leurs racines, ils ont tendance à dénigrer leur pays d'origine ainsi que son mode de vie (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997). Pour ce faire, (a) ils mettent le pays d'où ils arrivent sur un piédestal (Chouinard, 2007; Lord, 2005), (b) ils s'isolent, s'excluent de la société ou tentent à tout prix de trouver une autre possibilité pour repartir dans leur pays d'échange ou ailleurs (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Lord, 2005; Storti, 1997) et (c) ils rejettent l'individualisme, le gaspillage, le capitalisme, la surconsommation et la productivité (Bornais, 1997; Chouinard, 2007). Ces situations ne sont pas rares; par exemple, dans l'étude de Dumas (1999), 64 % des stagiaires affirment avoir préféré leur vie à l'étranger qu'au Québec. Au contraire, certains sont portés à refouler leur expérience, en mettant de côté l'expérience vécue ou en essayant de l'ignorer le plus possible (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005). Ce faisant, c'est le pays d'origine qu'ils vont mettre sur un piédestal, ils vont écarter les remises en question et se fermer face aux changements qui s'opèrent en eux (Lord, 2005). Selon Dumas (1999), cette réaction serait toutefois moins fréquente que la première.

Devant l'importance et la diversité des défis qui se présentent aux participants lors de leur retour dans leur pays d'origine, plusieurs auteurs notent la pertinence d'une formation permettant la réintégration dans la communauté d'origine (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Storti, 1997). Or, selon Dumas (1999), la formation au retour serait souvent escamotée, et ce, soit par les organismes responsables (organismes non gouvernementaux et établissements scolaires), soit par les individus eux-mêmes. Cela peut s'expliquer par le faible taux de participation des professionnels et des étudiants aux formations de retour qui, dans le cas des étudiants, sont souvent de passage dans une région

pour des fins scolaires et déménagent peu de temps après leur séjour à l'étranger (Dumas, 1999). Enfin, chez les organismes qui tiennent des formations au retour, ils semblent consacrer plus de temps au choc culturel qu'à la réintégration au pays (Bornais, 1997; Storti, 1997).

2.3.7 Les retombées des séjours à l'étranger et les changements effectués chez les participants

Le ministère des Relations internationales du Québec (MRI) et l'Association québécoise des organisations de coopération internationale (AQOCI), qui assurent conjointement la gestion des projets Québec Sans Frontières (QSF), semblent être d'accord avec l'adage populaire : « les voyages forment la jeunesse » (Dumas, 1999). La majorité des anciens stagiaires les soutiennent en affirmant que leur stage demeure un des événements les plus marquants de leur vie (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; Chouinard, 2007; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Jeunesse Canada Monde, 2006; Lord, 2005; Multiplier, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008; Wagner, 2007). Les auteurs s'entendent pour dire que l'expérience hors pays constitue un enrichissement personnel, scolaire, professionnel et culturel et que ses impacts sur l'avenir des participants s'avèrent multiples²⁷. Toutefois, les différentes études portant sur les retombées des stages internationaux démontrent que celles-ci sont différentes d'une personne à l'autre (Choquette, 2008; Gauthier et al., 2005; Lord, 2005; Storti, 1997), selon les caractéristiques individuelles et culturelles des voyageurs (Dumas, 1999). Ainsi, selon l'organisme Plan Nagua : « *le stage se présente comme une expérience qui se pose sur des cheminements de vie divers et qui est intériorisée de manière différente par les stagiaires selon leur bagage personnel et leurs expériences antérieures vécues* » (Gauthier et al., 2005: 63). Il semble

²⁷ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); Chouinard (2007); CRRE (2010); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM(2006); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI(2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Storti (1997); Wagner(2007); Zaharna (1989).

d'ailleurs que plus les participants sont jeunes, plus l'expérience d'un séjour à l'étranger risque de les marquer profondément (Choquette, 2008; Dumas, 1999).

Malgré le fait que les stages à l'étranger marquent différemment les stagiaires et que les causes peuvent s'avérer différentes d'une situation à l'autre, cette expérience affecterait, de manière générale, les valeurs fondamentales, les attitudes, les croyances, la compréhension, les connaissances, les compétences, les capacités, les choix futurs en rapport avec le travail et les études ainsi que l'engagement social des participants (JCM, 2006; Lord, 2005; SAI, 2004; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Les prochaines sections portent sur ces diverses retombées concernant le cheminement des participants sur les plans personnel, scolaire, professionnel, interpersonnel et culturel.

2.3.7.1 Retombées des séjours à l'étranger sur le cheminement personnel des participants

Les changements d'envergure qui surviennent sur l'identité sont difficilement identifiables par les stagiaires eux-mêmes (Bornais, 1997). Généralement, les volontaires qui effectuent des stages à l'étranger ne détectent pas immédiatement les retombées de leur programme de bénévolat sur eux. Ils seraient toutefois capables de les identifier une fois que ces dernières ont été nommées par les membres de leur famille ou par leurs amis (Pan, 2012). L'entourage serait donc souvent plus en mesure que les participants de refléter les changements effectués, comme l'effet d'un miroir sur soi (Dumas, 1999; Kealey, 2001; Pan, 2012). Ainsi, c'est plus souvent lors du retour que l'on peut mesurer l'ampleur du changement réalisé au cours du séjour à l'étranger (Lord, 2005).

Une fois de retour au pays, la plupart des anciens stagiaires considèrent avoir été transformés par le processus de stage et avoir évolué²⁸ (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Lord, 2005; Stewart, 2010). Le

²⁸À cet effet, 44 % des répondants de l'étude de Dumas (1999) ont affirmé avoir été transformés par le stage outre-mer.

séjour à l'étranger est donc vu comme une expérience de transition dans la vie du coopérant ou bien comme une occasion de croissance et de développement personnel et intellectuel²⁹. Ce dernier élément a d'ailleurs été souligné par 80 % des répondants de l'étude du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005), par 54 % de ceux de JCM (2006) et par 43 % des répondants de l'étude de Ryan et Twibell (2000). Ce faisant, il en découle un sentiment d'épanouissement personnel ou d'émancipation (Gauthier et al., 2005; Pelletier, 2001).

À la suite d'une expérience de voyage de groupe, d'autres changements ainsi que des apprentissages réalisés dans la vie personnelle des stagiaires ont aussi été soulignés. Ainsi, il est possible de dégager six grands types de retombées des séjours à l'étranger sur le cheminement personnel des participants, à savoir : (a) un bouleversement, un renforcement et l'acquisition de valeurs et attitudes (personnelles, relationnelles et communautaires), (b) l'acquisition de nouvelles connaissances, d'habiletés et d'aptitudes, (c) l'augmentation de la connaissance de soi; (d) l'augmentation de la confiance en soi, (e) l'augmentation de la sensibilisation face aux autres, puis, enfin, (f) l'augmentation de l'implication sociale. Ces différentes retombées personnelles sont abordées de façon détaillée dans les paragraphes qui suivent.

2.3.7.1.1 Le bouleversement, le renforcement et l'acquisition de valeurs et attitudes

Certains participants perçoivent l'expérience de stage comme une occasion de réflexion profonde ou comme un événement déclencheur ayant pu contribuer à l'éclosion de certaines valeurs et attitudes ou d'une spiritualité engagée (Gauthier et al., 2005). Ainsi, les principales retombées d'un séjour interculturel se manifestent dans le bouleversement, le renforcement et l'acquisition importante de nouvelles valeurs et attitudes personnelles³⁰. Ce

²⁹ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Houser et al. (2011); JCM (2006); King Lee (2011); Lord (2005); Pelletier (2001); Ryan et Twibell (2000); Stewart (2010).

³⁰ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); JCM (2006); King Lee (2011); Lalande (2000); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Wagner (2007).

serait grâce à une prise de conscience de sa propre identité culturelle que l'individu pourrait redéfinir et remettre en question celle-ci en ce qui concerne ses valeurs, ses attitudes, ses comportements, ses représentations sociales et, de ce fait, s'ouvrir à l'altérité (Lalande, 2000). Ainsi, tandis que certaines valeurs seront renforcées ou confirmées, d'autres s'ajouteront à la suite de l'immersion internationale (Beaulieu, 2003; Gauthier et al., 2005; Ryan & Twibell, 2000).

Pendant le séjour à l'étranger, certains stagiaires vivent un bouleversement ainsi qu'une remise en question profonde de leurs valeurs et idéaux (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Lapointe, 2002; Pan, 2012). Ce bouleversement se manifeste surtout à travers le choc culturel qui fait ressurgir le contraste entre les valeurs personnelles et celles de l'autre culture (Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009). Cela amènerait les étudiants ou les stagiaires internationaux à vivre une profonde introspection personnelle (Gauthier et al., 2005; Stewart, 2010) et à questionner certains aspects d'eux-mêmes, de leur famille, de leur société ou de leur culture (Dumas, 1999). Pendant leur expérience, les jeunes auraient des questionnements, de profondes reconsidérations personnelles, ce qui favoriserait l'intériorisation de préoccupations nouvelles et de prises de conscience particulières (Gauthier et al., 2005). Tout cela permettrait aux étudiants de réexaminer leurs valeurs et de les clarifier (Gauthier et al., 2005; Sachau et al., 2009). Bref, une expérience aussi significative qu'un séjour à l'étranger amène les stagiaires à redéfinir certaines de leurs croyances et convictions ainsi que leur manière d'imaginer le monde (Dumas, 1999; Multiplier, 1999).

En ce qui concerne le renforcement des valeurs, l'expérience de stage se présente comme une occasion de nuancer, d'élargir et de renforcer lesdites valeurs ainsi que leurs priorités (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011). En s'inspirant des manières de faire de la société visitée, trois types de valeurs se verraient approfondies, soit les valeurs personnelles, relationnelles et

communautaires (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Beaulieu, 2003; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011). Les valeurs personnelles font référence à l'humilité, la capacité de vivre davantage le moment présent et la sensibilité aux autres (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Multiplier, 1999; Rodriguez, 2011). Les valeurs relationnelles se résument par l'ouverture aux différences ainsi que l'attention et l'importance accordées aux amis, à la famille et au pays d'origine (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011). Enfin, les valeurs communautaires comprennent les valeurs de social-démocratie, de solidarité, d'engagement et de coopération (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011). La communauté d'accueil, les familles d'accueil, les activités éducatives, la vie avec le partenaire du pays d'accueil, le projet de travail et les activités de groupe appuieraient le renforcement de ces attitudes au courant du séjour outre-mer (JCM, 2006).

Outre le renforcement de valeurs, l'acquisition de nouvelles valeurs, attitudes et savoir-être est une retombée qui fut également nommée par plusieurs stagiaires à l'international (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Wagner, 2007), dont près du tiers (26 %) des répondants de JCM (2006). La combinaison du choc culturel, du déracinement géographique et le contact avec une réalité bien différente contribuent à l'éclosion de certaines valeurs et attitudes (De Carlo & Diamanti, 2013; Gauthier et al., 2005; Lapointe, 2002; Pleyers & Guillaume, 2008; Wagner, 2007). Ces nouvelles valeurs se divisent en quatre types, comme le démontre le Tableau 3 : (a) personnelles, (b) interpersonnelles, (c) sociopolitiques et (d) entrepreneuriales.

Tableau 3
Valeurs acquises à la suite d'un séjour à l'étranger

Type de valeurs	Valeurs	Références
Valeurs personnelles	Ouverture (générale, d'esprit)	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,15
	Autonomie	2,3,10,11
	Respect (des autres et de la différence)	1,3
	Indépendance	3,11
	Liberté / Intimité	3
Valeurs interpersonnelles	Primauté des relations interpersonnelles	2,3,9,13,16
	Partage	2,3,10
	Communication	4
Valeurs sociopolitiques	Égalité entre les sexes	1,10
	Justice sociale	1,10
	Coopération	1,10
	Solidarité	1,10
	Égalité	1,10
	Curiosité envers les autres pays	3,17
Valeurs entrepreneuriales	Sens des responsabilités	1,10
	Sens de l'organisation et de l'effort	13
Références : 1. JCM (2006); 2. CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); 3. Beaulieu (2003); 4. Gauthier et al. (2005); 5. Salmenniemi & Ortiz (2002); 6. Rodriguez (2011); 7. Wagner (2007); 8. King Lee (2011); 9. Lord (2005); 10. D'amours et al. (2010); 11. Pleyers & Guillaume (2008); 12. Pan (2012); 13. Dumas (1999); 14. Multiplier (1999); 15. Bornais (1997); 16. Choquette (2008); 17. Sachau et al. (2009).		

Les valeurs personnelles acquises comprennent, l'ouverture (générale et d'esprit), l'autonomie, le respect (des autres et de la différence), l'indépendance ainsi que la liberté³¹. Au sujet de la liberté, des participantes appréciaient davantage leur condition de femme ainsi que l'intimité dont elles bénéficient au Québec (Beaulieu, 2003). Les nouvelles valeurs interpersonnelles se rattachent à la primauté des relations interpersonnelles (ex. : les relations sociales, l'amitié, l'amour, le soutien, le contact humain, l'accueil et la chaleur humaine), à la notion de partage (ex. : générosité, charité, l'entraide) ainsi qu'à la communication (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Lord, 2005). En ce qui se

³¹ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); JCM (2006); King Lee (2011); Multiplier (1999); Pleyers et Guillaume (2008); Pan (2012); Rodriguez (2011); Salmenniemi et Ortiz (2002); Wagner (2007).

rapporte aux relations interpersonnelles, certains accordent maintenant plus d'importance à leur famille et à la nécessité de maintenir de bons liens d'amitié. En ce qui a trait au partage, les répondants se disent plus impliqués socialement et plus sensibles aux injustices. Pour leur part, les valeurs sociopolitiques intégrées incluent l'égalité entre les sexes, la justice sociale, la coopération, la solidarité, et une plus grande curiosité envers la situation politique internationale (D'amours et al., 2010; JCM, 2006). Au sujet de la curiosité, il semble que les courts séjours peuvent éveiller une curiosité envers les autres pays qui peut durer à vie (Sachau et al., 2009). Enfin, les valeurs entrepreneuriales adoptées font référence au sens des responsabilités et de l'organisation ainsi qu'à l'effort (D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; JCM, 2006).

2.3.7.1.2 L'acquisition de nouvelles connaissances, habiletés et aptitudes

C'est devant l'inconnu, les imprévus et loin des repères habituels que les stagiaires internationaux sont appelés à développer des stratégies d'adaptation et à exploiter pleinement leur potentiel, leurs connaissances et leurs habiletés personnelles (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Rodriguez, 2011; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Les stagiaires de diverses études consultées sont unanimes pour dire que l'implication leur a permis d'exploiter et d'acquérir des savoir-faire et des habiletés personnelles, professionnelles, techniques et relationnelles³². L'acquisition d'apprentissages, tant affectifs que cognitifs, fut d'ailleurs soulevée par 23 % des répondants à l'étude de JCM (2006). L'acquisition d'habiletés, d'aptitudes et d'attitudes nouvelles serait généralement plus importante chez les personnes sans emploi, chez celles qui ont réalisé plus d'un stage international et chez les participants qui se sont montrés satisfaits face à l'organisme responsable (SAI, 2004).

³² Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); JCM (2006); King Lee (2011); Lord (2005); Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Wagner (2007).

Au plan personnel, la liste de qualités acquises, soulignées par les différents auteurs consultés, est longue : capacité d'adaptation, autonomie, maturité, moins matérialiste, tolérance à l'ambiguïté, débrouillardise, sens des responsabilités, meilleure gestion du stress, ponctualité, capacité d'imagination et créativité, curiosité, esprit positif, lucidité, indépendance, plus actif, diminution de la procrastination, humilité et sens de l'orientation (voir Tableau 4)³³. La capacité d'adaptation est l'habileté personnelle acquise qui fut la plus soulevée par les répondants de ces études, notamment par la majorité (59 %) des participants à l'étude du SAI (2004). Il semblerait donc que le fait d'être constamment confrontés à de nouveaux événements, valeurs, comportements et mode de vie amènerait les individus à être en constante adaptation et, ainsi, à développer des stratégies pour s'adapter aux différents contextes et imprévus (CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005).

³³ Constat tiré des études suivantes : Bornais (1997); Beaulieu (2003); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lord (2005); Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Wagner (2007).

Tableau 4
Habiletés personnelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger

Habiletés personnelles	Références
Capacité d'adaptation	1,2,5,12,13,16,17,18,19
Autonomie	5,8,9,12,13,15,16
Maturité	3,6,7,8,15
Moins matérialiste	2,3,14,16
Tolérance (à l'ambiguïté)	2,3,17,20
Débrouillardise	11,12,16
Sens des responsabilités	8,9
Meilleure gestion du stress	14,16
Ponctualité	3,17
Capacité d'imagination et de créativité	12,16
Curiosité	6
Esprit positif	4
Lucidité	1
Indépendance	1
Plus actif	14
Diminution de la procrastination	10
Humilité	3
Sens de l'orientation	3

Références : 1. JCM (2006); 2. CSI de Sherbrooke & Bélisle (2005); 3. Beaulieu (2003); 4. Ryan & Twibell, (2000); 5. Gauthier et al. (2005); 6. Wagner (2007); 7. King Lee (2011); 8. Lord, 2005; 9. Sachau et al. (2009); 10. Houser et al. (2010); 11. Stewart (2010); 12. Pleyers & Guillaume (2008); 13. De Carlo & Diamanti (2013); 14. Pan (2012); 15. Hedjerassi & Razafindrazaka (2008); 16. Dumas (1999); 17. Choquette (2008); 18. Salmenniemi & Ortiz (2002); 19. SAI (2004); 20. Bornais (1997).

Les compétences professionnelles ou entrepreneuriales développées à la suite d'un séjour international figurent aussi dans les études que nous avons consultées (Tableau 5)³⁴. Elles comprennent, notamment, la capacité à travailler en équipe et à développer leur confiance en leurs coéquipiers, comme ce fut le cas pour 42 % des participants de l'étude du SAI (2004). Ensuite, l'amélioration de la capacité à communiquer dans une langue seconde fut soulevée par la majorité des stagiaires, dont 72 % des répondants de l'étude du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005), 50 % des participants de celle du SAI (2004) et,

³⁴ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); Dumas (1999); Gauthier et al.(2005); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Multiplier (1999); Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Ryan et Twibell (2000); SAI (2004); Stewart (2010); Wagner (2007).

finalement, 15 % des jeunes de la recherche réalisée par Ryan et Twibell (2000). De plus, l'amélioration du *leadership* ainsi que du sens de l'initiative et de la proactivité fut observée chez 31 % des stagiaires du SAI (2004). Le sens de l'organisation, de la gestion, de la planification et de l'administration de projets et d'activités s'est amélioré ou a été acquis chez les participants de plusieurs études, comme ce qui fut le cas pour 22 % des répondants du SAI (2004). Selon D'amours et al. (2010), qui se sont penchés sur les apprentissages découlant d'un stage international de quatre semaines au Costa Rica chez six étudiants dans le cadre de leur programme d'étude, ces habiletés auraient été acquises principalement à travers les recherches de commanditaires et la gestion des activités financières. Ensuite, des stagiaires considèrent que leur séjour leur a permis d'améliorer ou de développer leur capacité d'analyse et d'apprentissage (CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Les capacités à innover, l'esprit aventurier et une meilleure gestion des risques et des incertitudes sont également des habiletés acquises lors du voyage international (Pleyers & Guillaume, 2008; Wagner, 2007). Enfin, au plan technique, certains ont acquis des connaissances en lien avec leurs études ou leur futur métier (Houser et al., 2011; JCM, 2006; King Lee, 2011; Lapointe, 2002; Rodriguez, 2011).

Tableau 5
Habiletés professionnelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger

Habiletés personnelles	Références
Capacité à travailler en équipe	1,2,3,4,6,9,11,13,15,16
Capacité de communiquer dans une langue seconde	1,2,3,4,5,6,7,8,14,16
<i>Leadership</i> / sens de l'initiative/ proactivité	1,2,3,6,9,14,16,17
Capacité de gestion / organisation / planification / administration	1,2,6,7,10
Capacité d'analyse et d'apprentissage	2,3,6
Capacité à innover	7
Esprit plus aventureux / goût du risque et de l'aventure	7
Gestion des risques et des incertitudes	12
Références : 1. JCM (2006); 2. SAI (2004); 3. CSI de Sherbrooke & Bélisle (2005); 4. Beaulieu (2003); 5. Ryan & Twibell (2000); 6. Gauthier et al. (2005); 7. Wagner (2007); 8. King Lee (2011); 9. Houser et al (2011); 10. D'amours et al. (2010); 11. Stewart (2010); 12. Pleyers & Guillaume (2008); 13. Pan (2012); 14. Dumas (1999); 15. Multiplier (1999); 16. Choquette (2008); 17. Isoardi (2010).	

Enfin, au plan relationnel, des stagiaires ont pu acquérir des compétences, habiletés et aptitudes sociales tout au long de leur expérience de groupe³⁵. Ce point fut d'ailleurs soulevé par 13 % des répondants de l'étude de JCM (2006). Ces qualités relationnelles sont présentées au Tableau 6. Une meilleure capacité à communiquer est, de loin, l'aptitude acquise la plus souvent mentionnée par les répondants, ce fut le cas, par exemple, chez 47 % des répondants de l'étude réalisée par le SAI (2004). Entre autres, des stagiaires affirment avoir amélioré leur capacité à communiquer de manière non verbale (Dumas, 1999) et à dire non (Beaulieu, 2003; Dumas, 1999). De plus, dans l'étude de Beaulieu (2003), la moitié des 10 répondants âgés de 22 à 49 ans, ayant réalisé de l'aide humanitaire (n=6), du travail (n=2) ou du tourisme (n=2) à l'étranger (Europe, Asie et Amérique latine) pendant une durée minimale de six mois, ont modifié des éléments de leur style de communication en clarifiant mieux leurs interprétations, en réfléchissant davantage avant de parler en mal des autres, en gérant plus adéquatement le silence et en étant plus sensibles aux différences. Ensuite, la tolérance, l'empathie ainsi que le respect des autres, de la différence et de la communauté d'accueil se sont notamment observés à travers la diminution des jugements envers les autres (Stewart, 2010). L'entregent est une autre habileté qui a été améliorée par plusieurs personnes ayant effectué un séjour à l'étranger. Ces dernières ont, entre autres, observé que leur timidité a diminué et considèrent maintenant aller plus vers les autres (Beaulieu, 2003; Dumas, 1999; Wagner, 2007). Enfin, la patience, la sympathie, la diplomatie, la générosité ainsi qu'une meilleure capacité à résoudre des conflits et à relativiser les situations ont également été soulevées à leur retour. Selon King Lee (2011), les qualités relationnelles les plus développées pendant le programme demeurent la patience et l'empathie.

³⁵ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Pan (2012); Ryan et Twibell (2000); SAI (2004); Stewart (2010); Wagner (2007).

Tableau 6
Habiletés et aptitudes relationnelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger

Habiletés et aptitudes relationnelles	Références
Aptitude à communiquer	1,2,3,4,8,10,11,12,14
Tolérance (à la différence)	3,4,6,13
Empathie	5,9,11,14
Respect (des autres et des différences)	11,12,14
Entregent	4,7,12
Patience	6,9,12
Diminution des jugements envers les autres	15
Sympathie	4
Flexibilité / souplesse	4
Diplomatie	6
Générosité	11
Capacité à résoudre des conflits	10
Capacité à relativiser	6
Références : 1. JCM (2006); 2. SAI (2004); 3. CSI de Sherbrooke & Bélisle (2005); 4. Beaulieu (2003); 5. Ryan & Twibell (2000); 6. Gauthier et al. (2005); 7. Wagner (2007); 8. Isoardi (2010); 9. King Lee (2011); 10. Houser et al. (2011); 11. Pan (2012); 12. Dumas (1999); 13. Bornais (1997); 14. Choquette (2008); 15. Stewart (2010).	

2.3.7.1.3 L'augmentation de la connaissance de soi

L'expérience d'immersion à l'international permettrait aux participants d'acquérir une meilleure connaissance de soi³⁶. Ce dernier concept fait référence à la découverte de ses qualités, forces, aptitudes, limites, valeurs, croyances et intérêts (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Stewart, 2010). À titre d'exemple, au sujet des intérêts, certains participants ont pu confirmer leur intérêt pour les langues (Beaulieu, 2003), leur l'envie de mieux connaître leur propre pays (Dumas, 1999; Choquette, 2008) ou leur intérêt pour les voyages (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Houser et al., 2011; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; SAI, 2004; Stewart, 2010). Au sujet de leurs forces, 92 % des participants à l'étude de Dumas (1999) ont affirmé que leur expérience avait confirmé leur ouverture d'esprit.

³⁶ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); JCM (2006); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); Stewart (2010).

Les questionnements induits par le temps pour soi (Ryan & Twibell, 2000), les remises en question (Lord 2005; Ryan & Twibell, 2000), l'effort d'adaptation (Lord, 2005), la confrontation à l'autre (Choquette, 2008) et la confrontation à la différence (Beaulieu, 2003) favoriseraient la découverte de soi et modifieraient la perception de soi. Le fait de connaître une autre culture permettrait, sans contredit, de mieux comprendre la sienne (Beaulieu, 2003; Lord, 2005; Olberding & Olberding, 2010; Storti, 1997). C'est d'ailleurs en entrant en contact avec un mode de vie différent et en acquérant des connaissances sur une autre culture que les stagiaires prendraient conscience de leur propre façon de vivre, de leurs valeurs, de leurs croyances et cela leur permettrait de mieux connaître leurs racines (Beaulieu, 2003; Lord, 2005; Pelletier, 2001). Partis à la recherche de quelque chose de différent, c'est aussi à la recherche d'eux-mêmes que les jeunes se lancent (Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008). Pelletier (2001 : 32) qui s'est penché sur les changements identitaires chez les coopérants travaillant ou séjournant à l'étranger pour une durée variable d'un an ou plus explique ce phénomène de la manière suivante : *« le coopérant part à la recherche de l'autre, il désire s'ouvrir à sa culture, à ses façons de voir, alors qu'en fin de compte, c'est lui-même qu'il découvre à travers sa communication avec l'autre »*. Le voyage permet donc d'en apprendre sur soi et sur sa propre culture et de créer des occasions de contacts humains avec soi et avec les autres (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008). Le fait de vivre à l'étranger fournit donc une occasion de se redéfinir au contact d'un autre groupe culturel (Lord, 2005). Ainsi, le séjour outre-mer permet de découvrir une identité plus à l'écoute de soi, de ses propres valeurs et de ses rêves (Choquette, 2008; Ryan & Twibell, 2000).

Une meilleure connaissance de soi engendre la construction de soi et de sa propre identité (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008; Zaharna, 1989). Plusieurs facteurs permettent aux participants de modifier leurs perspectives et, ainsi, de redéfinir leur identité propre pour devenir le sujet de leur propre vie dont : (a) l'interaction avec les autres, (b) les malaises vécus et (c) les expériences spécifiques au

séjour à l'étranger (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008; Zaharna, 1989). Effectivement, l'interaction avec les autres fournit l'opportunité d'apprendre sur soi-même en fournissant des indices sur la façon dont les autres nous perçoivent comme l'effet d'un miroir, ce qui modèle la vision de soi-même et permet de se définir par rapport à l'autre (Choquette, 2008; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008; Zaharna, 1989). La construction de l'identité se ferait aussi en s'identifiant et en se différenciant des autres (Pelletier, 2001). Ainsi, les différences perçues chez l'autre constitueraient des points de référence aidant à mieux se définir (Choquette, 2008; Lord, 2005).

L'identité véritable des stagiaires serait donc révélée par le choc culturel³⁷ (Choquette 2008), en ce sens que le stress ou les malaises vécus par l'individu lors de son expérience interculturelle seraient vus comme des déclencheurs d'un mouvement au plan de l'identité, visant à lui permettre de s'adapter aux situations changeantes de l'environnement dans lequel il vit (Pelletier, 2001). En somme, il semble que les expériences vécues lors du séjour à l'étranger soient particulièrement propices au processus de la construction identitaire (Choquette, 2008; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008).

Enfin, les séjours à l'international induisent, chez les participants, la possibilité, voire l'obligation, d'être eux-mêmes et de s'accepter tel qu'ils sont (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; Pleyers & Guillaume, 2008). Par le fait même, cela permettrait à certains individus de se révéler, à la fois, au groupe et à eux-mêmes (Choquette, 2008; Stewart, 2010).

³⁷ Le choc culturel est perçu comme un résultat normal d'adaptation à un stress interculturel (Dumas, 1999). Il peut se définir comme l'anxiété ou la frustration ressentie lorsque les outils de communication et de compréhension usuels deviennent inefficaces dans un contexte culturel différent de celui d'origine (Chouinard, 2007). Il se décrit également à l'aide de quatre phases : l'euphorie, la confrontation, l'ajustement et l'aisance biculturelle (Lord, 2005).

2.3.7.1.4 *L'augmentation de la confiance en soi*

Pour certains, le séjour à l'étranger peut être vu comme une occasion de tester ses capacités et de se prouver qu'ils sont capables de voyager (Dumas, 1999; Sachau et al., 2009). L'expérience d'immersion à l'international permettrait ainsi aux participants d'acquérir une plus grande confiance en eux³⁸. L'augmentation de la confiance en soi se traduirait par une plus grande confiance en ses capacités (Multiplier, 1999), une plus grande assurance (Beaulieu, 2003; Gauthier et al., 2005), ainsi que par une fierté et une plus grande satisfaction personnelle (Dumas, 1999; Stewart, 2010). À cet effet, il semble que les expériences les plus intenses seraient celles qui s'avèrent davantage gratifiantes (Kealey, 2001).

Une plus grande estime personnelle s'accompagne d'une plus grande affirmation de soi, c'est-à-dire, une meilleure capacité à prendre sa place (Dumas, 1999) et une facilité à assumer ses valeurs avec confiance, ce que 25 % des répondants du SAI (2004) ont d'ailleurs souligné (Bornais, 1997; Choquette, 2008; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Il en découle aussi de meilleures aptitudes à l'autonomie, à l'initiative et à la proactivité (Beaulieu, 2003; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005). La reconsidération personnelle que vivent plusieurs stagiaires lors du voyage en serait une des causes, car elle permettrait une prise de contrôle sur sa vie, qui contribuerait à une forme d'*empowerment* ou d'appropriation de certains éléments de sa propre vie (Choquette, 2008; Gauthier et al., 2005), tels le questionnement de sa propre culture et la confirmation de son orientation scolaire (Choquette, 2008). Par conséquent, les voyages seraient perçus comme des étapes charnières de la vie, qui permettent aux participants d'affirmer leur identité, de mieux se connaître et de prendre des décisions par rapport à leur avenir (Choquette, 2008).

³⁸ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Houser et al. (2011); JCM (2006); Lord (2005); Multiplier (1999); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); Wagner (2007).

2.3.7.1.5 L'augmentation de la sensibilisation face aux autres

Les séjours à l'étranger permettraient également aux stagiaires de développer une meilleure conscientisation internationale et une plus grande ouverture sur le monde³⁹. Ainsi, à la suite de leur expérience de stage outre-mer, plusieurs stagiaires développent des connaissances de la situation politique, économique et sociale internationale (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009), ce qui engendre une meilleure compréhension des enjeux internationaux (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011; Sachau et al., 2009) ainsi qu'un plus grand intérêt pour les questions de solidarité et d'engagement (Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). À titre d'exemples, ils se considèrent davantage sensibles aux enjeux de la mondialisation, de l'interdépendance mondiale, aux inégalités et injustices, à la réalité des femmes, aux problèmes sociaux (discrimination, violence, pauvreté) ainsi qu'à l'impact des ONG⁴⁰ et des projets de développement sur les pays en voie de développement (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011; Sachau et al., 2009). Après un séjour à l'étranger, les répondants apprécieraient également davantage la valeur de moyens pacifiques dans la résolution de conflits (SAI, 2004). En acquérant des connaissances du développement durable et équitable, ils accorderaient aussi plus d'importance aux ressources naturelles mondiales (Beaulieu, 2003; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; JCM, 2006; Lord, 2005; Ryan & Twibell, 2000). À cet effet, certains stagiaires auraient réorienté leur choix de consommation en fonction de nouvelles valeurs éthiques développées lors de la préparation et du déroulement de leur stage (Gauthier et al., 2005). Cela se traduit par un changement dans les habitudes de consommation des anciens stagiaires qui adoptent des conduites socialement responsables en lien avec l'eau, la nourriture, le matériel, le gaspillage et l'achat de produits issus du commerce équitable (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005;

³⁹ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); JCM (2006); Lord (2005); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004).

⁴⁰ ONG : Organisations non gouvernementales.

SAI, 2004). Ce comportement a d'ailleurs été observé chez la majorité des répondants des études du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005) ainsi que de Gauthier et al. (2005).

Le fait de constater les retombées de l'implication sociale faite au Nord ainsi que les impacts directs sur les populations au Sud de la consommation responsable et équitable fortifierait l'importance y étant accordée (Gauthier et al., 2005). Tout comme Gauthier et al. (2005), Rodriguez (2011) croit que le fait de partager son quotidien avec des communautés pauvres et de vivre des situations déstabilisantes et parfois même jugées inacceptables par les stagiaires concrétise de manière permanente leur processus de conscientisation. En effet, en étant témoins des problèmes vécus au Sud, ils consolident les notions apprises pendant la phase de préparation qui s'ancre de manière affective (Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011). L'attache à la culture locale et aux personnes rencontrées ajoute un aspect émotif au désir de s'engager pour le mieux-être d'une communauté (Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011).

Cela les amène, par la suite, à sensibiliser les membres de leur entourage aux principaux enjeux internationaux ou à susciter leur intérêt pour les questions de coopération internationale (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Cette retombée a notamment été rencontrée chez 80 % des participants de l'étude du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005) et chez 90 % dans celle de Gauthier et al. (2005). À la suite de leur stage outre-mer, les stagiaires tenteraient de faire découvrir leur vécu en terre étrangère ainsi que la culture du pays (ex. : musique, nourriture, vêtements, artisanat) à leur entourage, entre autres, par le biais de présentation de leur expérience (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999).

2.3.7.1.5 *L'augmentation de l'implication sociale*

Cette sensibilisation à des conditions de vie différentes entraîne un plus grand engagement citoyen des stagiaires au sein de la communauté locale ou mondiale⁴¹. Ainsi, après le retour d'un premier stage à l'étranger, le SAI (2004) a souligné que l'implication sociale des stagiaires augmente significativement, en passant de 45 % à 56 % (SAI, 2004). Alors que certains (41 %) apprécient davantage le rôle de bénévole dans le développement local, national et international (SAI, 2004), plusieurs s'engagent personnellement à ce titre, une fois de retour en terre natale⁴², soit dans la sensibilisation du grand public, dans l'action militante ou dans tout autre projet de construction d'une société et d'un monde plus juste et équitable, en concordance avec leurs idéaux (Gauthier et al., 2005). Le fort besoin d'implication ressenti au retour peut prendre plusieurs formes : faire bouger les choses (Bornais, 1997), souhaiter contribuer à construire un monde meilleur (Choquette, 2008), monter à leur tour des projets internationaux (Multiplier, 1999) ou réaliser d'autres projets en lien avec la coopération internationale ou un autre échange étudiants (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; Houser et al., 2011; Multiplier, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009). À ce sujet, la grande majorité (87 %) des 76 stagiaires ayant réalisé un stage d'initiation à la coopération internationale d'une durée variant de deux à sept mois dans divers pays en voie de développement souhaitent répéter leur expérience (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005).

Les nouvelles valeurs, les trois phases du stage (préparation, séjour et retour) ainsi que la vie en famille d'accueil sont tous des facteurs favorisant l'implication active dans la société. À cet effet, l'éclosion et la solidification de certaines valeurs, tout comme le développement de nouvelles habiletés et aptitudes, seraient à la base d'une plus grande implication sociale (Gauthier et al., 2005). Les trois phases du stage favorisent également

⁴¹ Constat tiré des études suivantes : Bornais (1997); Choquette (2008); Chouinard (2007); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); Dumas (1999); D'amours et al. (2010); Gauthier et al. (2005); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); Lord (2005); Multiplier (1999); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Stewart (2010).

⁴² L'augmentation de l'engagement citoyen fut soulevée par un bon nombre de stagiaires, dont 59 % dans l'étude du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005), 20 % dans celle du SAI (2004) et 15 % dans celle de Gauthier et al. (2005).

l'engagement, permettant ainsi de donner un sens très concret aux apprentissages, au vécu et au retour sur ces deux aspects (Gauthier et al., 2005). La vie en famille d'accueil serait particulièrement propice à la création de liens interpersonnels intenses, qui ajoutent une sensibilité et une motivation particulière à l'implication au retour (Gauthier et al., 2005). Ainsi, il est possible de prétendre que les séjours internationaux ont un effet durable sur l'action citoyenne des jeunes (SAI, 2004), incitant les participants à devenir de réels agents de changement social et de meilleurs citoyens (Choquette, 2008; Gauthier et al., 2005; Lord, 2005; Rodriguez, 2011). À ce sujet, le niveau d'implication après l'expérience outre-mer serait supérieur chez les gens qui ont réalisé plus d'un stage (Choquette, 2008; SAI, 2004) ainsi que chez les participants les plus jeunes (moins de 22 ans) et les plus âgés (plus de 30 ans) (SAI, 2004).

2.3.7.2 Retombées du séjour sur le cheminement scolaire et professionnel des participants

Les différentes études consultées sont unanimes à reconnaître qu'une expérience internationale est très enrichissante aux plans scolaire et professionnel⁴³. Ainsi, l'expérience d'un stage à l'étranger favorise l'acquisition d'aptitudes, d'attitudes et d'habiletés, tant pratiques, théoriques qu'humaines, qui sont transférables dans le cheminement scolaire et professionnel des jeunes (Beaulieu, 2003; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; Houser et al., 2011; JCM, 2006; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009; SAI, 2004; Wagner, 2007). Ce faisant, dans l'étude de CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005), plusieurs répondants (83 %) considèrent que l'expérience de stage a eu un impact positif modéré ou majeur sur leurs projets et rêves de vie. La prochaine section présente, d'abord les retombées sur le cheminement professionnel et, ensuite, les retombées sur le cheminement scolaire des participants.

⁴³ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Choquette (2008); Chouinard (2007); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Wagner (2007).

2.3.7.2.1 Les retombées sur le plan professionnel

Au plan professionnel, la majorité des jeunes ayant participé à un stage à l'étranger considèrent que cette expérience a eu un impact positif sur leur cheminement socioprofessionnel (Beaulieu, 2003; Chouinard, 2007; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011; SAI, 2004; Wagner, 2007). En effet, un bon nombre d'entre eux considèrent que cette expérience augmente leurs chances d'être admis dans certains programmes d'études, d'être acceptés comme bénévoles dans certains organismes et établissements (Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Isoardi, 2010; Salmenniemi & Ortiz, 2002) ou d'obtenir certains emplois (Beaulieu, 2003; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011; SAI, 2004; Wagner, 2007). La majorité des stagiaires estiment effectivement que leur séjour à l'étranger a eu un impact important ou très important dans leur recherche d'emploi, comme ce fut le cas pour la moitié des participants à l'étude de Gauthier et al. (2005) et chez 66 % des répondants de l'étude réalisée par le CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005). De plus, les stages auraient un impact non négligeable sur la réinsertion professionnelle des jeunes sans emploi (Dumas, 1999; SAI, 2004). Toutefois, l'impact dans la recherche d'un emploi est plus grand chez les personnes qui ont réalisé plus d'un stage ainsi que chez les personnes âgées de 26 ans et plus (SAI, 2004).

Les bénéfices des stages internationaux au plan professionnel sont associés à quatre principaux facteurs, (a) l'acquisition de compétences professionnelles, (b) l'acquisition d'une expérience significative, (c) la plus-value au curriculum vitae et (d) le réseautage. En effet, les stagiaires sont appelés à développer, dans le cadre de leur stage international, des compétences et connaissances hautement valorisées dans le monde du travail contemporain, ce qui favoriserait, aux dires des stagiaires, leur employabilité (De Carlo & Diamanti, 2013; Gauthier et al., 2005; Pleyers & Guillaume, 2008). Par exemples, les capacités à s'adapter à de nouvelles situations (culturellement différentes ou non), de travailler en équipe et de communiquer dans leur propre langue ainsi que dans une langue seconde seraient vues comme des atouts considérables (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke et

Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Plus particulièrement, la maîtrise d'une langue seconde, par exemple l'espagnol ou l'anglais, aurait permis, à plusieurs anciens stagiaires, l'accès à certaines positions professionnelles (Gauthier et al., 2005; King Lee, 2011; Rodriguez, 2011; Ryan & Twibell, 2000; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Effectivement, les habiletés acquises les amèneraient à devenir plus compétitifs sur le marché mondial (Rodriguez, 2011; Wagner, 2007), ce qui leur permettrait d'accéder plus facilement à des positions dominantes, d'occuper des fonctions de pouvoir (Wagner, 2007), tout en facilitant le choix d'une carrière internationale (Chouinard, 2007; Dumas, 1999; Wagner, 2007). À ce sujet, Wagner (2007) admet, dans sa recension des écrits, que les voyages contribuent à la formation des élites.

D'une part, l'expérience outre-mer serait perçue comme étant significative dans un curriculum vitae, bonifiant ainsi la candidature des participants en vue de l'obtention d'un emploi (Beaulieu, 2003; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Isoardi, 2010; Pleyers & Guillaume, 2008; Rodriguez, 2011), aspect d'ailleurs soulevé par la majorité (75 %) des 12 étudiants en design d'éclairage (*lighting design courses*) de deux différentes universités australiennes participant à un séjour à l'étranger en Chine (Isoardi, 2010). D'autre part, cette expérience outre-mer permettrait aux stagiaires et étudiants d'acquérir une expérience professionnelle importante (pratique ou non) (D'amours et al., 2010; Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009), qui leur procure une meilleure connaissance du milieu professionnel ou de leur futur métier (Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Lapointe, 2002; Rodriguez, 2011). Ce fut le cas, notamment, de 87 % des 17 étudiants d'origine chinoise en enseignement de l'anglais qui ont pu découvrir de nouvelles stratégies d'enseignement lors d'une immersion de six semaines en Nouvelle-Zélande (King Lee, 2011).

Enfin, l'expérience de séjour à l'étranger aurait également une influence positive sur le réseautage des participants en leur permettant de créer des contacts utiles pour la recherche

d'emploi, et ce, tant au plan national qu'international (Beaulieu, 2003; Isoardi, 2010; JCM, 2006; Pleyers & Guillaume, 2008; Ryan & Twibell, 2000; Wagner, 2007).

2.3.7.2.2 Les retombées sur le plan scolaire

Les impacts des séjours à l'étranger au plan scolaire seraient de quatre ordres: (a) l'orientation des choix académiques, (b) les apprentissages, (c) la motivation scolaire et (d) les bénéfices pour les établissements d'enseignement.

En effet, les séjours internationaux auraient un impact important sur la confirmation et l'orientation des choix académiques⁴⁴. L'expérience permettrait soit d'orienter les stagiaires vers de nouveaux horizons (Multiplier, 1999), soit de valider ou de vérifier un choix d'étude (Gauthier et al., 2005). À cet effet, dans l'étude de Dumas, 56 % des stagiaires trouvaient que leur choix de carrière et leur orientation professionnelle s'étaient précisés à la suite de cette expérience, ce qui leur a permis de donner un sens à leur vie. D'un autre côté, des pourcentages fort différents de stagiaires ayant effectué un séjour dans un autre pays estiment avoir changé d'orientation scolaire ou professionnelle après leur premier stage international (58 % dans l'étude du SAI (2004), 19 % dans celle de Gauthier et al. (2005) et 2 % des répondants dans la recherche de Ryan et Twibell (2000)). Certains considèrent que ce sont les connaissances, les aptitudes et les compétences développées lors du séjour qui influenceraient l'émancipation personnelle et les choix socioprofessionnels des stagiaires qui souhaitent dorénavant exploiter leur nouveau potentiel acquis lors de l'expérience (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Cette opportunité aurait, pour certains, inspiré une orientation scolaire en particulier ou permis de réajuster leur parcours en fonction de leurs nouveaux intérêts, valeurs et priorités (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004). Pour d'autres, le séjour a confirmé un choix d'études soit orienté vers l'international et vers les pays en voie de développement (Houser et al., 2011; King Lee, 2011; Sachau et al., 2009;

⁴⁴ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Choquette (2008); Chouinard (2007); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Houser et al. (2011); JCM (2006); King Lee (2011); Lord (2005); Ryan et Twibell (2000); SAI (2004); Stewart (2010).

Stewart, 2010; Wagner, 2007) ou vers la coopération ou l'aide internationale⁴⁵ (Beaulieu, 2003; Chouinard, 2007; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Gauthier et al., 2005; Stewart, 2010).

D'autre part, plusieurs stagiaires et étudiants soulignent l'importance de l'acquisition de connaissances académiques lors d'une expérience d'immersion culturelle⁴⁶, dont 20 % des répondants de l'étude de Ryan et Twibell (2000). Une telle expérience engendrerait, d'abord, une meilleure compréhension de la matière de certains cours, et ce, particulièrement en géographie (Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009). Ensuite, elle permettrait de mieux intégrer les apprentissages en faisant plus facilement des liens entre les différentes disciplines (D'amours et al., 2010) ainsi qu'entre la théorie et la pratique (Dumas, 1999). Les nouvelles connaissances acquises seraient d'autant plus durables, voire indélébiles, car elles sont expérientielles plutôt que théoriques (Choquette, 2008; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Houser et al., 2011; Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Sachau et al., 2009; Stewart, 2010; Wagner, 2007). La rétention de l'information serait ainsi favorisée par les observations, les expérimentations et les visites, stimulant les différents sens des étudiants internationaux tant auditifs, visuels que kinesthésiques (Houser et al., 2011; Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Sachau et al., 2009). Les séjours internationaux occupent ainsi une place importante dans les pratiques éducatives (Wagner, 2007). Houser et al. (2011) vont jusqu'à dire que les étudiants apprennent plus pendant un voyage qu'en classe, car les notions leur semblent moins abstraites. Dans sa recherche descriptive, Stewart (2010) ajoute que les voyages internationaux constituent une source de dépassement supérieure aux classes ordinaires, et ce, pour les 150 étudiants du baccalauréat international en sciences de la nature du Cégep André-Laurendeau qui réalisent un projet de développement international en Équateur depuis 2001 : « *Certains jeunes qui n'ont qu'une performance ordinaire sur le plan scolaire se révèlent soudain sur le terrain, ce qui*

⁴⁵Le séjour a confirmé un choix d'études orienté vers la coopération ou l'aide internationale pour 52 % des stagiaires de l'étude du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005).

⁴⁶ Constat tiré des études suivantes : D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); King Lee (2011); Pan (2012); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Wagner (2007).

pourrait suggérer que nos classes ne permettent pas à tous de se dépasser» (Stewart, 2010 : 22).

Pour certains, la participation à un stage à l'international a augmenté leur motivation et leur intérêt envers leurs études (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Houser et al., 2011; Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Olberding et Olberding, 2010; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Wagner, 2007). C'est d'ailleurs le cas des 269 répondants de l'étude d'Olberding et Olberding (2010), qui ont participé au programme d'échange étudiant *International Project Week* (IPW) d'une semaine entre les États-Unis et l'Europe. Pour leur part, trois autres études affirment que les programmes d'échange visant l'implication sociale des étudiants les rendent globalement plus compétents (Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Rodriguez, 2011). Cela a, entre autres, été observé dans l'amélioration de leur rendement et de leurs résultats scolaires ainsi que dans la réalisation de leurs travaux scolaires (Houser et al., 2011; Ryan & Twibell, 2000). À ce sujet, Houser et al. (2011), qui ont comparé la compréhension, les apprentissages et les résultats scolaires des 20 participants à un court séjour (une semaine) au Costa Rica avec un groupe témoin qui n'a pas séjourné à l'étranger (n=365) dans le cadre d'un cours universitaire de géographie, ont démontré que les résultats de l'examen final du cours de géographie étaient significativement meilleurs (5 % supérieur) chez les participants au séjour à l'étranger que chez le groupe témoin (Houser et al., 2011). Par conséquent, les anciens stagiaires internationaux seraient plus enclins à accéder à des études de cycles supérieurs (Ryan & Twibell, 2000; Wagner, 2007) et à apprécier davantage le système scolaire du pays natal ou hôte (Dumas, 1999; King Lee, 2011; Ryan & Twibell, 2000). Il semblerait que l'interaction sociale avec les professeurs pendant le séjour outre-mer y serait pour quelque chose (Houser et al., 2011). En effet, les barrières sociales qui tombent entre les professeurs et les étudiants contribuent à établir des relations plus personnelles ainsi qu'à diminuer la gêne des étudiants à poser des questions (Houser et al., 2011).

Enfin, les établissements scolaires participant aux échanges étudiants en retirent également des bénéfices (De Carlo & Diamanti, 2013; Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009; Stewart, 2010). Tout en contribuant à la recherche et aux objectifs d'enseignement des départements (Houser et al., 2011), leur participation permet également aux enseignants de devenir meilleurs (Stewart, 2010) et d'harmoniser les systèmes d'enseignement (De Carlo & Diamanti, 2013).

2.3.7.3 Retombées du séjour sur le plan interpersonnel

Plusieurs retombées positives ont également été observées aux plans social et interpersonnel à travers l'acquisition de savoir-faire relationnels qui ont influencé la création d'un nouveau réseau social et la transformation des relations amicales et familiales entretenues par les participants⁴⁷.

Ainsi, l'expérience de groupe permettrait aux stagiaires de développer un nouveau réseau social ainsi que des amitiés profondes (Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Houser et al., 2011; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009) et, dans certains cas, des relations amoureuses (Pleyers & Guillaume, 2008). Face à des situations difficiles que comporte le séjour à l'étranger, les gens auraient tendance à se regrouper et à s'entraider (Kealey, 2001), ce qui engendrerait un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une culture, et ce, peu importe les classes sociales, le niveau d'éducation ou le style de vie des gens (Dumas, 1999). Ce sentiment peut soit se développer avec des gens du pays hôte (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009), soit avec des gens du pays d'accueil (Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009). Le sentiment d'association qui se développe avec des individus qui ont vécu la même expérience d'immersion que soi

⁴⁷ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); Kealey (2001); King Lee (2011) ; Pan (2012); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Storti (1997); Wagner (2007).

s'expliquerait par l'appartenance à une minorité visible (De Carlo & Diamanti, 2013). Dans le cas du sentiment d'affiliation développé avec des gens du pays visité, il peut perdurer bien au-delà de la durée du voyage, car plusieurs gardent des contacts avec ces derniers après leur expérience (Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009).

L'implication dans la réalisation d'un séjour à l'étranger aurait également des impacts positifs sur le développement de relations sociales plus saines avec ses pairs, avec les adultes côtoyés ainsi qu'avec les membres de sa famille (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008; Storti, 1997). En effet, à leur retour d'un séjour international, plusieurs notent que leurs relations familiales se sont améliorées (Bornais, 1997; Dumas, 1999). À ce sujet, 34 % des répondants de l'étude de Dumas (1999) se sont retrouvés dans cette situation. Cela s'expliquerait par l'incidence positive qu'auraient les organisateurs de tels projets dans la vie des participants à titre de modèles pour ces derniers (Dumas, 1999) et par le processus d'individualisation et d'autonomisation engendré par l'expérience outre-mer ou l'éloignement vécu par rapport aux membres de son entourage (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008). En effet, il semble que les personnes qui réalisent des stages à l'étranger développeraient plus d'affinités avec les membres de leurs réseaux sociaux et les apprécieraient davantage en raison de la période de séparation qu'elles ont vécue avec ces derniers lors de leur éloignement (Dumas, 1999). Elles démontreraient, par la suite, plus d'ouverture à maintenir des discussions profondes et mures avec les membres de leur famille et de leur entourage (Dumas, 1999).

Au plan interpersonnel, la grande majorité des stagiaires vivent également une remise en question de leurs relations amicales ou amoureuses⁴⁸ (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Storti, 1997). Certains vivent des divergences de valeurs et d'intérêts avec leur entourage immédiat et cherchent dorénavant à entretenir ou créer de nouvelles relations qui correspondent davantage à leur nouvelle personnalité (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Storti,

⁴⁸ Cette remise en question a d'ailleurs été soulevée par 64 % des répondants de l'étude de Dumas (1999).

1997). Ces derniers feraient donc naturellement un tri au sein des membres de leur entourage afin de s'entourer de personnes qui se rapprochent davantage de leur système de valeurs et de croyances (Dumas, 1999). Enfin, en investissant leur temps et leur énergie dans des relations saines ainsi que dans un projet parascolaire, il se produirait une réduction des comportements à risque (ex. : consommation de cigarette, d'alcool et de drogues, délinquance et grossesse juvénile) (Dumas, 1999).

2.3.7.4 Retombées du séjour sur le plan culturel

Dans le cadre d'une recherche portant sur les retombées du programme de Jeunesse Canada Monde réalisée auprès de 290 anciens participants ainsi que 101 membres des communautés d'accueil, il a été démontré que les programmes de stage internationaux changent positivement la vie des participants et celle des membres de la communauté d'accueil, tant au plan émotif que cognitif (JCM, 2006). Effectivement, en apportant une aide concrète aux partenaires et membres des communautés rurales, les stagiaires contribuent à l'amélioration de leur qualité de vie (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Gauthier et al., 2005; JCM, 2006; Stewart, 2010).

À la suite de cet échange interculturel, les stagiaires bénéficient également de nombreuses retombées, en acquérant une foule d'habiletés et de connaissances interculturelles⁴⁹. En ce qui concerne les habiletés interculturelles acquises, elles sont au nombre de quatre, soit : (a) une meilleure compréhension culturelle, (b) l'ouverture aux cultures et aux différences, (c) le respect et l'acceptation de la différence ainsi que (c) la communication interculturelle (Tableau 7)⁴⁹.

⁴⁹Constats tirés des études suivantes : Beaulieu (2003); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); JCM (2006); Isoardi (2010); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Pan (2012); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Stewart (2010); Wagner (2007).

Tableau 7
Habiletés interculturelles acquises à la suite d'un séjour à l'étranger

Habiletés interculturelles	Références
Ouverture aux cultures et aux différences	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,19
Compréhension culturelle	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,17,19
Respect et acceptation de la différence	2,3,4,10,15,17,18,19
Communication interculturelle	1,2,3,4,6,9, 15,19
Références : 1. JCM (2006); 2. SAI (2004); 3. CSI de Sherbrooke & Bélisle (2005); 4. Beaulieu (2003); 5. Ryan & Twibell (2000); 6. Gauthier et al. (2005); 7. Rodriguez (2011); 8. Wagner (2007); 9. Isoardi (2010); 10. King Lee (2011); 11. Lord (2005); 12. Sachau et al. (2009); 13. D'amours et al. (2010); 14. Stewart (2010); 15. De Carlo & Diamanti (2013); 16. Pan (2012); 17. Dumas (1999); 18. Lapointe (2002); 19. Choquette (2008).	

Ainsi, la plupart des jeunes ayant participé à des programmes de séjours à l'étranger affirment avoir acquis une plus grande ouverture culturelle et sur le monde à leur retour au pays. L'augmentation de leur sensibilité interculturelle s'observe par une plus grande ouverture aux autres cultures, aux différences et aux nouveaux arrivants (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; King Lee, 2011; Lord, 2005; Pan, 2012; Rodriguez, 2011; Sachau et al., 2009; SAI, 2004), ce qui a d'ailleurs été soulevé par la majorité (94 %) des répondants du CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005). Ces derniers voient ainsi leurs perceptions globales et leur vision du monde se modifier (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008; Stewart, 2010), comme ce fut, par exemple, le cas pour la plupart (84 %) des stagiaires de l'étude de Dumas (1999).

Les jeunes stagiaires ont aussi reconnu, dans diverses études, avoir acquis ou amélioré de façon importante leur compréhension culturelle, c'est-à-dire leur compréhension de l'identité et des différences culturelles⁵⁰. Pour leur part, Sachau et al. (2009) spécifient que les stagiaires acquièrent une compréhension des subtilités culturelles d'une manière qu'ils ne pourraient pas trouver en consultant uniquement des ouvrages de référence.

⁵⁰La moitié des répondants des études de Gauthier et al. (2005), 56 %des répondants du SAI (2004) et près de la totalité (88 %) des répondants de l'étude d'Isoardi (2010) se sont retrouvés dans cette situation.

Leur plus grand respect et acceptation des différences s'observe, notamment, à travers la reconnaissance de leurs propres valeurs, préjugés et stéréotypes (Choquette, 2008; Lapointe, 2002; SAI, 2004), ainsi que la diminution de ces derniers (Beaulieu, 2003; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; King Lee, 2011). À ce sujet, il est intéressant de noter que 44 % des stagiaires du SAI (2004) estimaient avoir une plus grande facilité à reconnaître leurs valeurs et préjugés à leur retour au pays. En outre, ces stagiaires (51 %) admettent avoir de meilleures compétences en communication interculturelle, à la suite de leur séjour à l'international, et ce, tant au plan verbal que non-verbal (SAI, 2004).

En ce qui a trait aux connaissances culturelles, les séjours outre-mer ainsi que leur formation préparatoire offrent aux stagiaires une grande variété d'informations sur un pays étranger tout comme sur leur propre pays, ce qui les amène à apprécier davantage leurs cultures respectives⁵¹. En effet, les stagiaires bénéficient de connaissances concernant un pays étranger (histoire et culture), la réalité des pays en voie de développement et, par le fait même, le monde dans lequel ils vivent (Beaulieu, 2003; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; JCM, 2006; King Lee, 2011; Pleyers & Guillaume, 2008; Rodriguez, 2011; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Stewart, 2010). À cet effet, plus du trois quarts des répondants de l'étude de King Lee (2011) estiment comme très importantes les connaissances culturelles acquises d'un autre pays.

Une meilleure connaissance de sa propre culture a été mentionnée par plusieurs études (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Rodriguez, 2011; Sachau et al., 2009), dont près du tiers (26 %) des répondants de l'étude du SAI (2004). Pendant leur séjour outre-mer, ils prennent conscience de leur propre façon de vivre, de leurs valeurs et croyances, et découvrent ainsi leurs racines (Lord, 2005). Certains

⁵¹ Constat tiré des études suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Choquette (2008); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); JCM (2006); King Lee (2011); Lord (2005); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al (2009); SAI (2004) et Stewart (2010).

(36 %) ont, par ailleurs, amélioré leur compréhension des conceptions politiques et économiques du Québec (Dumas, 1999). Ils ont également eu la possibilité de découvrir comment leur culture est perçue par les autres, perspective qui serait évidemment difficile d'avoir de son pays si on ne l'a jamais quitté (Sachau et al., 2009).

Bref, une meilleure connaissance de sa propre culture ainsi que celle d'une culture étrangère permet aux participants à des séjours à l'étranger de poser un regard plus critique et de peser le pour et le contre des deux cultures (Bornais, 1997; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999). D'une part, les stagiaires internationaux développent un plus grand intérêt pour les autres pays, leurs habitants et leurs cultures (ex. : mode de vie, nourriture, manière de communiquer, habillement et musique) (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; Dumas, 1999; King Lee, 2011; Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009). D'autre part, on observe, chez ces participants, une plus grande appréciation de leur culture, une fierté ainsi qu'un sentiment d'être privilégiés associé tant aux conditions de vie (ex. : hygiène, santé, éducation), aux services offerts (ex. : électricité et eau courante), qu'à des aspects sociodémographiques de leur pays (ex. : climat, histoire, mœurs, culture, faune et flore) (Beaulieu, 2003; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pan, 2012; Pelletier, 2001; Rodriguez, 2011; SAI, 2004).

2.3.8 Les limites des recherches actuelles

Les recherches actuelles comportent certaines limites qui ont pu apporter un biais dans les résultats recensés. Ces limites concernent, notamment, les contraintes documentaires, le mode de recrutement et la représentativité des participants, la subjectivité des auteurs, les outils utilisés ainsi que le processus de collecte de données.

D'abord, le champ d'étude spécifique qui nous intéresse est encore peu documenté, ce qui a amené des contraintes dans la recherche et l'identification de textes pertinents. Ainsi, peu de recherches (n=4) se sont intéressées spécifiquement aux courts séjours à l'étranger

(deux semaines et moins) ainsi qu'à leurs effets chez les jeunes adultes (Chen & Chen, 2011; Houser et al., 2011; Pan, 2012; Rodriguez, 2011). Houser et al., (2011) vont jusqu'à dire que les effets des courts programmes de séjours à l'étranger ont été ignorés par de nombreux auteurs. Cette recension des écrits s'est donc principalement basée sur les effets de séjours allant de quelques semaines à plusieurs mois (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Isoardi, 2010; JCM, 2006; Kealey, 2001; King Lee, 2011; Lapointe, 2002; Pleyers & Guillaume, 2008; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; SAI, 2004). D'autre part, bien que la majorité des études consultées s'intéressent à des personnes âgées de 18 à 35 ans ayant réalisé des séjours internationaux, deux des recherches que nous avons recensées ont recruté des répondants plus âgés, soit de 40 à 50 ans (Kealey, 2001) et de 22 à 49 ans (Beaulieu, 2003). Somme toute, les études recensées sont très variées. Elles proviennent de différents pays, elles concernent des participants d'âges différents et des séjours à l'étranger qui se déroulent dans des contextes différents (ex. : stage d'étude, stage de coopération internationale, travail à l'étranger, etc.). Bref, étant donné que les recherches consultées sont hétérogènes, on ne peut malheureusement pas savoir avec certitude dans quelle mesure leurs résultats peuvent se généraliser à des programmes offrant un court séjour à l'étranger.

Ensuite, la plupart des personnes qui ont pris part aux études l'ont fait sur une base volontaire, il est donc possible de croire que le mode de recrutement des participants a pu introduire certains biais et affecter sa représentativité comparativement à un échantillon qui aurait été choisi de façon aléatoire. Effectivement, il est probable que les personnes ayant accepté de répondre aux questionnaires avaient une vision positive des séjours à l'étranger. Ajoutons à cela qu'une proportion non négligeable des répondants des diverses études ont participé plus d'une fois à un programme de coopération internationale, ce qui peut influencer à la hausse certains des résultats positifs en ce qui a trait aux retombées des séjours à l'étranger, notamment en ce qui concerne le niveau d'engagement dans le milieu. D'autre part, l'utilisation d'un groupe témoin, dont les membres n'auraient pas participé à

un programme de stage, aurait pu permettre de savoir si les impacts observés résultent bel et bien du programme en soi. Par contre, une seule étude évaluative consultée a comparé les résultats obtenus avec celui d'un groupe contrôle afin de savoir si les retombées associées au stage découlent bien de ce dernier, soit l'étude de Houser et al. (2011).

Nous pouvons, ensuite, questionner la subjectivité des auteurs qui, pour la plupart, se sont intéressés aux bénéfices de l'expérience et moins aux retombées négatives étant susceptibles d'en découler, ce qui en sous-estime l'ampleur. Choquette (2008) ne cache d'ailleurs pas la limite qu'engendre son intérêt pour les stages internationaux dans son document.

Les outils de collecte des données peuvent également entraîner des biais. Pour les études réalisées à l'aide d'un questionnaire, on peut soupçonner le fait que les choix de réponse proposés aient pu influencer le point de vue des répondants. À cet effet, quatre recherches recensées ont utilisé les questionnaires comme unique mode de collecte des données (CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Olberding & Olberding, 2010; Ryan & Twibell, 2000; SAI 2004). Pour les recherches qualitatives ayant réalisé des entrevues (semi-dirigée ou *focus group*), les limites peuvent être nombreuses et concernent : le nombre limité de participants, les aptitudes de l'intervieweur à être objectif dans la formulation de ses questions, le caractère ponctuel de la collecte des données, de même que l'état d'esprit des répondants au moment de l'entrevue. Afin de mener à terme leur collecte de données, quatre auteurs ont usé uniquement d'entrevues semi-dirigées individuelles (Beaulieu, 2003; Choquette, 2008; Houser et al., 2011; Pleyers & Guillaume, 2008) et un autre n'a réalisé qu'un *focus group* (Salmenniemi & Ortiz; 2002). Afin de limiter les biais associés à une technique de collecte des données, certaines études ont eu recours à la triangulation, c'est-à-dire à plusieurs (de deux à trois) techniques de collecte des données dont les questionnaires, les entrevues semi-dirigées individuelles, les *focus group*, l'observation participante et les journaux de bord. Toutefois, ces études sont rares (Chen & Chen, 2011; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Hedjerassi

& Razafindrazaka, 2008; Isoardi, 2010; JCM, 2006; Kealey, 2001; King Lee, 2011; Pan, 2012).

Le regard porté sur le vécu des participants à un séjour à l'étranger est aussi rarement exhaustif, c'est-à-dire que les études se centrent généralement sur une phase particulière de l'expérience (pré, pendant ou post expérience). Ainsi, dans la grande majorité des études consultées, les répondants ne sont interrogés qu'au retour de leur expérience outre-mer (Beaulieu, 2003; Bornais, 1997; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Houser et al., 2011; Isoardi, 2010; JCM, 2006; King Lee, 2011; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Sachau et al., 2009; SAI, 2004; Stewart, 2010; Wagner, 2007). Il a toutefois été démontré que le taux de participation aux questionnaires et entrevues post-expérience est plus faible qu'avant ou pendant l'expérience (Houser et al., 2011). Bref, peu de recherches ont réalisé plus d'une phase de collecte de données (Choquette, 2008; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008; Ryan & Twibell, 2000), ce qui limite la possibilité de documenter les effets de l'ensemble de l'expérience à l'étranger.

En outre, il ressort de quelques études que les changements survenus chez les stagiaires et les étudiants internationaux ont été évalués avec plus de justesse par leurs pairs que par eux-mêmes (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Kealey, 2001; Lord, 2005; Pan, 2012). À cet effet, seulement quatre recherches ont recueilli, en plus du point de vue des stagiaires, les commentaires et observations d'autres personnes en contact avec eux pendant ou après le séjour outre-mer, que ce soit des responsables du projet (ex. : enseignants, intervenants ou accompagnateurs), des membres de leur famille (ex. : conjoints ou parents) ou de la communauté (Bornais, 1997; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; Salmenniemi & Ortiz, 2002).

À la lecture de cette recension des écrits et de ses limites, nous pouvons constater que les stages internationaux, tout comme les séjours à l'étranger, ont des retombées non négligeables sur les cheminements personnel, scolaire, professionnel et social des participants, sans égard à la durée du séjour ou à l'âge des répondants. Ces expériences de vie sont, d'autant plus, considérées comme étant très riches par les répondants. En se basant sur une approche centrée sur les forces, la prochaine section examine, plus précisément, de quelle manière un séjour outre-mer peut devenir une occasion d'acquérir de nouvelles compétences ainsi que de nouvelles forces personnelles, interpersonnelles et sociales, et ce, chez des jeunes ayant une DI ainsi que chez des étudiants en TES réalisant une démarche d'accompagnement, ce qui n'a jamais été réalisé auparavant.

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce mémoire s'inscrit dans une approche centrée sur les forces, mieux connue sous les termes anglais *strengths perspective* (Early & GlenMaye, 2000; McQuaide & Ehrenreich, 1997; Saleebey, 2002; Weick, Rapp, Sullivan & Kisthardt, 1989), *strengths model* (Noble, Perkins & Fatout, 2000; Rapp, 1993) et *strengths-based approach* (Brun & Rapp, 2001; Smith, 2006; Sullivan & Rapp, 1994). La popularité de cette approche a pris davantage d'ampleur et d'importance au courant des années 1980, alors que les premiers ouvrages ont été publiés sur le sujet et que les premiers programmes s'appuyant sur cette approche sont apparus (Rapp, 1993, Sullivan & Rapp, 1994; Saint-Jacques, Turcotte & Beaudoin 2006). Bien que ce modèle conceptuel ait principalement été appliqué dans les centres communautaires de santé mentale, dans les institutions psychiatriques (Brun & Rapp, 2001; Saleebey, 2002; Sullivan & Rapp, 1994; Weick et al., 1989) et dans un contexte d'intervention individuelle (Early & GlenMaye, 2000), sa pertinence est de plus en plus reconnue dans les écrits sur les familles, les jeunes et les adultes en difficulté (Noble et al., 2000; Orthner, Jones-Sanpei & Williamson, 2003; Smith, 2006; Turcotte, Saint-Jacques & Pouliot, 2008). Toutefois, en raison de l'absence de preuves empiriques de l'efficacité de ce modèle et du manque de précision du concept de force, cette approche demeure encore sous-utilisée (McQuaide & Ehrenreich, 1997; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008), et ce, tant dans l'intervention que dans les recherches.

L'approche centrée sur les forces est présentée comme une perspective qui veut faire contrepoids aux modèles conventionnels, centrés sur les problèmes et sur les déficits des individus (Saint-Jacques et al., 2006; Saleebey, 2002; Sullivan & Rapp, 1994). Contrairement aux modèles conventionnels, cette approche tient compte des compétences des individus, des possibilités ainsi que des ressources de leur milieu (Kaplan, 2002; Saint-Jacques et al., 2006; Saleebey, 2002). L'approche centrée sur les forces considère donc que tous les individus portent en eux des talents, des ressources, des habiletés, des capacités et des aspirations, et ce, indépendamment de l'aisance avec laquelle ils arrivent à exprimer leurs forces (Saint-Jacques et al., 2006; Saleebey, 2002; Rapp, 1993). Ce modèle estime également qu'il est important de recueillir des informations sur leurs désirs, leurs buts, leurs

ambitions, leurs espoirs et leurs rêves (Rapp, 2004). Enfin, cette approche reconnaît que les individus ont les forces et le potentiel pour résoudre leurs difficultés et, ce faisant, ils accroissent leurs compétences, leur *empowerment* personnel et social et, enfin, contribuent au développement de la société (Saint-Jacques et al., 2006). Cette approche estime aussi que les traumatismes et les difficultés peuvent être des sources de défis et d'opportunités. En ce sens, les individus exposés à des situations difficiles sont vus comme des personnes actives qui développent des habiletés et des compétences qui les outilleront pour les années à venir (Saint-Jacques et al., 2006; Saleebey, 2002).

Le présent chapitre propose, d'abord, de définir le concept de force et, ensuite, d'apporter des informations sur la lecture multidimensionnelle et l'analyse écologique des forces des étudiants du Cégep de Jonquière qui a été privilégiée dans le cadre de cette étude.

3.1 Définition du concept de force

Selon McQuaide et Ehrenreich (1997), le concept de force n'est pas seulement le contraire d'une faiblesse. Ainsi, ce concept fait référence à des éléments qui renvoient à des capacités, des ressources et des atouts, allant des talents individuels aux caractéristiques de la communauté (Saleebey, 2002). Selon McQuaide et Ehrenreich (1997), les forces sont vues comme la capacité à faire face aux difficultés, de fonctionner malgré le stress, de se relever à la suite d'un traumatisme important, de transformer les défis en occasions de croissance et d'utiliser le soutien social comme une source de résilience. Pour leur part, Saint-Jacques et al. (2006) avancent que la force peut être présente même en l'absence de manifestation de ses effets. Bien que les forces soient relatives (McQuaide & Ehrenreich, 1997; Smith, 2006; Turcotte et al., 2008), elles sont considérées comme des caractéristiques qui font preuve d'une certaine stabilité dans le temps, en étant transposables d'une situation à l'autre (Saint-Jacques et al., 2006; Seligman & Petersen, 2003; Turcotte et al., 2008). Le concept de force est intimement lié à celui de culture, qu'il s'agisse de l'ethnie, de la race, de la classe sociale ou du genre (Saint-Jacques et al., 2008). Selon Saleebey (2002), le

concept de force peut comprendre : (a) ce que les individus ont appris (sur eux, au sujet des autres ou du monde, dans diverses situations de succès, d'échec, de déception, de difficultés); (b) les qualités, les traits et les vertus que les individus possèdent; (c) ce que les individus savent au sujet du monde qui les entoure et qu'ils ont acquis au cours de leur scolarisation ou d'autres activités intellectuelles, mais aussi à travers leurs expériences de vie; (d) leurs talents; (e) les histoires personnelles et celles liées à la culture, de même que les coutumes; (f) l'amour-propre; (g) la communauté et (h) la spiritualité. Quelques auteurs spécifient que certaines caractéristiques innées ne sont pas des forces en soi, notamment l'intelligence mesurée par le quotient intellectuel (Seligman & Petersen, 2003; Turcotte et al., 2008). Enfin, Saint-Jacques et al. (2008) insistent sur le fait qu'il est possible de transmettre une force à une autre personne ou de vouloir qu'une personne acquière une force. Ainsi, la famille et les institutions sociales peuvent être structurées de manière à augmenter ou favoriser la transmission des forces individuelles (Saint-Jacques et al., 2008; Turcotte et al., 2008).

Il s'avère pertinent d'utiliser l'approche centrée sur les forces comme cadre de référence dans ce mémoire puisque tous les participants au projet «*De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco*» ont été appelés à mettre en valeur leurs forces dans différents contextes (ex. : activités de financement, rencontres individuelles avec le binôme, intervention, animation d'activités, etc.), et ce, sur une période de deux années. De plus, l'utilisation de cette approche a permis de contrecarrer le problème de manque de connaissances au sujet des effets des séjours à l'étranger et d'évaluer l'efficacité du projet éducatif en répondant à la question de fond suivante : Les effets constatés à court terme correspondent-ils aux objectifs initialement fixés du projet éducatif ?

3.2 Lecture multidimensionnelle des forces

Les auteurs qui optent pour le cadre de référence centré sur les forces s'entendent pour dire que le concept de force est multidimensionnel, c'est-à-dire que l'évaluation de la situation d'une personne ne peut se limiter à l'examen des seules forces individuelles

(Cowger, 1992; Fernandez-Ballesteros, 2003; McQuaide & Ehrenreich, 1997; Turcotte et al., 2008). Plus spécifiquement, ces auteurs, qui ont cherché à observer et à mesurer les forces, décrivent ce concept en s'intéressant aux multiples dimensions qui y sont associées. Le Tableau 8, tiré de Turcotte et al. (2008 : 23), présente les cinq différentes dimensions associées au concept de force en fonction des trois classifications de Fernandez-Ballesteros (2003), de McQuaide et Ehrenreich (1997) et de Cowger (1992).

Tableau 8
Les dimensions associées au concept de force : différentes classifications

Auteurs	Dimensions
Fernandez-Ballesteros (2003)	1) Forces émotionnelles 2) Forces motivationnelles 3) Forces intellectuelles / habiletés cognitives 4) Forces d'interaction sociale 5) Forces reliées à la structure sociale
McQuaide et Ehrenreich (1997)	1) Habiletés cognitives et d'évaluation 2) Mécanismes de défense et de <i>coping</i> 3) Facteurs liés au tempérament et aux tendances naturelles 4) Habiletés interpersonnelles 5) Facteurs externes
Cowger (1992)	1) Forces cognitives 2) Forces émotives 3) Forces motivationnelles 4) Forces de <i>coping</i> 5) Forces interpersonnelles

Source : Turcotte et al. (2008 : 23)

Le présent mémoire, se basant sur une lecture multidimensionnelle des forces des participants, se centre sur le modèle de Fernandez-Ballesteros (2003), qui insiste sur cinq grandes catégories de forces distinctes, soit : (a) les forces émotionnelles, (b) les forces motivationnelles, (c) les forces intellectuelles ou les habiletés cognitives, (d) les forces d'interaction sociale et (e) les forces reliées à la structure sociale.

Les forces émotionnelles, qui sont définies comme *positive emotionality* par certains auteurs (Hammer, 1996; Lykken & Tellegen, 1996) sont, à titre d'exemples, l'optimisme, le

bien-être personnel, la satisfaction et le bonheur (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Les forces motivationnelles comprennent, quant à elles, les façons dont les personnes sont capables de faire face aux situations extérieures. Elles comprennent notamment l'efficacité personnelle, la motivation interne et l'autodétermination (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Les forces intellectuelles ou les habiletés cognitives sont perçues comme l'originalité, la créativité, les aptitudes, la sagesse et l'intelligence émotionnelle (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Les forces d'interaction sociale regroupent l'ensemble des caractéristiques des personnes qui facilitent les relations interpersonnelles, dont les habiletés interpersonnelles, l'empathie, la conduite prosociale et la spontanéité (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Enfin, les forces reliées à la structure sociale se rapportent, d'une part, aux relations de soutien et de réseau qu'entretient la personne avec le milieu ou l'environnement et, d'autre part, à l'existence dans le milieu d'opportunités sociales, de débouchés et de ressources socioéconomiques, utilisées par les personnes ou disponibles dans leur environnement (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008).

Ces catégories de forces sont pertinentes pour ce mémoire, car ce dernier documente les types de forces qui sont mises à profit, qui sont renforcées ou qui se modifient tout au long de la préparation et de la réalisation d'un séjour à l'étranger. Pour ce faire, le chapitre consacré à la discussion des résultats apportera une attention particulière à l'analyse des perceptions des répondants sur les changements effectués chez ces derniers ainsi que sur les forces, les connaissances, les habiletés et les qualités qu'ils ont mis à profit tout au long du projet.

3.3 L'analyse écologique des forces

Les auteurs avancent que les forces ne peuvent être étudiées en dehors de leur contexte et que l'analyse de celles-ci doit, par conséquent, s'inscrire dans une perspective écologique

(McQuaide & Ehrenreich, 1997; Kaplan, 2002; Saleebey, 2002; Rapp, 2004; Saint-Jacques et al., 2006; Smith, 2006; Turcotte et al., 2008). L'approche centrée sur les forces prend donc en compte l'ensemble des facteurs socioéconomiques pouvant avoir une influence sur les individus (Kaplan, 2002; Saint-Jacques et al., 2006). Smith (2006) ajoute que le développement des forces est un processus influencé par l'environnement, par l'hérédité ainsi que par l'interaction entre ces deux forces. Par conséquent, l'analyse des forces doit tenir compte, à la fois, des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'environnement des personnes (Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008), qui offre un lot de ressources, de personnes et de possibilités (Saleebey, 2002; Rapp, 2004). En plus des caractéristiques de l'environnement, cette analyse doit également considérer les patrons de forces, de vulnérabilité ainsi que les défis posés par certaines situations (Turcotte et al., 2008).

L'approche centrée sur les forces s'appuie également sur le principe d'*empowerment* qui postule que les sources de développement du pouvoir et les ressources sont multiples dans l'environnement (Saleebey, 2002; Saint-Jacques et al., 2006). L'*empowerment* est défini comme étant « *la capacité permanente des individus à agir en leur nom pour obtenir un plus grand contrôle sur leur vie et leur destin* » [traduction libre] (Sullivan & Rapp, 1994 : 92). Ainsi, l'approche permet de comprendre comment les individus en arrivent à gagner du pouvoir sur leur vie, à assumer leurs rôles sociaux et à s'intégrer socialement, à travers l'utilisation de leurs forces individuelles et des forces disponibles dans l'environnement (Rapp, 2004).

Dans cette perspective, l'expérience d'un séjour à l'étranger est perçue comme une stratégie visant à faire découvrir et à développer les forces personnelles, interpersonnelles et sociales des répondants (étudiants en TES du Cégep de Jonquière) du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* ». Le présent mémoire propose donc une analyse écologique de ces forces, en examinant à la fois les caractéristiques personnelles des participants ainsi que la façon dont elles s'actualisent dans le contexte particulier de

leur expérience de stage à l'étranger. Ainsi, comme les forces sont transposables d'une situation à une autre, il importe de s'intéresser aux caractéristiques présentes chez les étudiants avant l'expérience de stage et à la manière dont leurs forces ont été développées ou modifiées lors de la préparation et de la concrétisation d'une expérience d'adaptation culturelle. Cette lecture implique d'aborder les forces des participants dans une perspective dynamique, qui reconnaît que les forces ne peuvent être étudiées en dehors de leur contexte (McQuaide & Ehrenreich, 1997; Smith, 2006). L'approche centrée sur les forces offre donc un cadre d'analyse pratique qui permet de cerner comment les répondants ont trouvé des solutions pour faire face aux défis posés par l'expérience d'un séjour international, tout en mettant en relief l'ensemble des qualités et des forces individuelles, relationnelles et environnementales sur lesquelles ils ont misé tout au long de leur expérience. Comme cette approche est une approche humaniste, qui considère que les individus ont la capacité de se développer et de changer (Weick et al., 1989; Early & GlenMaye, 2000; Saint-Jacques et al., 2006), elle nous a été utile afin d'explorer dans quelle mesure le séjour peut devenir une occasion d'acquérir de nouvelles forces et compétences ainsi que contribuer à l'*empowerment* des participants à travers des expériences différentes et l'exercice de nouveaux rôles.

4. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre, consacré aux principaux éléments de la méthodologie, présente les différentes étapes ayant permis de mener cette recherche à terme. Celle-ci s'insère dans un projet de recherche plus large qui vise à documenter, à la fois, la perception des étudiants en TES et des élèves du Centre Ressources quant aux retombées du projet éducatif « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » et ce, par le biais de diverses méthodes de collecte des données (des entrevues semi-dirigées pré-post intervention, des groupes de discussion pendant l'intervention et des journaux de bord complétés par les étudiants en TES, par les membres du comité organisateur et par l'auteure de ce mémoire). Pour sa part, le présent document porte uniquement sur les perceptions des étudiants en TES. Pour ce faire, nous avons privilégié d'analyser uniquement les données recueillies auprès de ces derniers lors de leurs trois entrevues semi-dirigées individuelles et lors de leur rencontre de groupe pendant le séjour au Pérou, en plus de tenir compte des observations notées dans le journal de bord de l'auteure de ce mémoire. Dans ce chapitre, il est donc question du type de recherche privilégié, des buts et objectifs de l'étude, de la population à l'étude et du recrutement des participants, ainsi que des techniques de collecte et d'analyse des données. Pour conclure ce chapitre, des précisions sont apportées en ce qui concerne les considérations éthiques et la pertinence de la recherche y est exposée.

4.1 Le type de recherche

Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* », au cours duquel sept élèves présentant une DI et sept étudiants accompagnateurs en TES ont pris part à un projet éducatif de deux années et demie les préparant à vivre une expérience interculturelle de 10 jours au Pérou. Afin de comprendre et d'explorer en profondeur la perception des sept étudiants en TES concernant leur expérience vécue, cette recherche pratique et exploratoire est de type qualitatif.

D'abord, comme ce mémoire vise à évaluer les effets d'un projet éducatif chez les participants, il importe, à priori, de définir le sens du terme «évaluation». Selon Ridde et Dagenais (2012 : 353), l'évaluation est :

L'exercice consistant à répondre à un ensemble de questions relatives à la raison d'être, à la mise en œuvre et aux effets d'une intervention, afin de construire un jugement sur sa valeur à partir de plusieurs angles de vue (efficacité, efficience, pertinence, cohérence). Elle est souvent qualifiée en fonction des objets sur lesquels elle porte (par exemple, évaluation de politiques, de programmes, de projets, de pratiques professionnelles, de réseaux), de ses finalités (évaluation formative, sommative, managériale...), de la discipline principalement mobilisée (évaluation épidémiologique, évaluation économique...), de l'opérateur (évaluation externe, interne, autoévaluation), du moment auquel elle est réalisée (évaluation ex-ante, concomitante ou in itinere, ex-post) ou des approches (évaluation participative, collaborative, pluraliste, experte, etc.).

Plus précisément, le type d'évaluation réalisé est de type pratique. L'évaluation pratique sert, entre autres, à améliorer un programme, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes (Ridde & Dagenais, 2012). Elle est réalisée dans le cadre d'un partenariat égalitaire entre l'évaluateur et les parties prenantes (Ridde & Dagenais, 2012). C'est donc en préconisant une approche participative de la recherche évaluative et en s'impliquant dans la totalité des activités de formation et de financement du projet au même titre que les deux groupes de participants que l'étudiante à la maîtrise a pu voir, entendre, constater et questionner quels étaient les éléments les plus et les moins appréciés du projet dans toutes les phases qu'il comportait. Les trois motifs qui justifient le recours à une telle approche sont d'ordre pragmatique (accroître les chances de réussite du processus et maximiser l'utilisation des résultats), d'ordre politique (souci démocratique de participation citoyenne et d'émancipation) et d'ordre épistémologique (il n'existe pas de réalité unique et la pluralité des points de vue est essentielle à la construction d'un argument) (Ridde & Dagenais, 2012; Weaver & Cousins, 2005). Cette approche participative accorde une place particulière à toutes les personnes concernées et elle suggère de prendre en considération les valeurs, les points de vue, les intérêts et les attentes des répondants, et cela à toutes les étapes du processus (Ridde & Dagenais, 2012). C'est d'ailleurs en mettant ces points en relief que l'auteure de ce mémoire souhaite faire ressortir de quelle façon les organisateurs de séjours outre-mer peuvent améliorer leurs interventions en contexte de séjour international, et ce, en fonction des goûts et des priorités des répondants de la génération Y.

C'est donc en réalisant une recherche de type exploratoire que cette étude a cherché à évaluer de façon pratique l'implantation et les effets du séjour, tels que les personnes parties prenantes les perçoivent. Quant à elle, la recherche exploratoire vise à clarifier et à baliser un sujet qui a été plus ou moins défini (Van der Maren, 1995). L'analyse reste donc sommaire et ne permet pas de généralisation des résultats (Hartman & Hedblom, 1979; Selltitz, Lawrence & Stuart, 1977). L'information de nature qualitative témoigne du vécu des individus et permet d'explorer la nature d'un phénomène (Mayer & Ouellet, 1991; Tourigny & Dagenais, 1998). D'après Robichaud (2003), nombreux sont les chercheurs qui illustrent les avantages des méthodes qualitatives quand le phénomène à l'étude se rapporte aux interactions humaines et lorsque la démarche s'inscrit dans une perspective de compréhension. À l'inverse des recherches de type quantitatif, la recherche qualitative tend à entretenir une proximité beaucoup plus grande avec les individus, les événements qui les influencent ainsi qu'avec les rapports sociaux qu'ils entretiennent entre eux (Deslauriers, 1991). Compte tenu du cadre de référence retenu, ce type de recherche est d'autant plus intéressant, puisqu'il tient compte de l'environnement dans lequel s'inscrit l'étude (Deslauriers, 1991), ce qui nous a permis de documenter l'influence des dimensions environnementales dans le cadre de la préparation et de la réalisation d'un séjour outre-mer. C'est donc par le biais de questions ouvertes et par la tenue d'un journal de bord que cette recherche de nature qualitative nous a permis de recueillir des informations sur les différents objectifs spécifiques de cette recherche.

4.2 Le but et les objectifs spécifiques de l'étude

Cette recherche vise principalement à documenter les perceptions des étudiants en TES en ce qui a trait aux retombées, sur le plan personnel et interpersonnel, de la préparation et de la réalisation d'un court séjour à l'étranger chez ces derniers ainsi que chez des élèves du Centre Ressources. Pour atteindre ce but général, cinq objectifs spécifiques ont été identifiés :

- 1) Documenter les motivations et les objectifs personnels qui ont poussé les étudiants accompagnateurs à participer au projet éducatif et vérifier si les objectifs personnels des répondants coïncident avec ceux élaborés en début de projet par les promoteurs;
- 2) Identifier les attentes et les craintes des répondants en ce qui a trait au déroulement général du projet;
- 3) Recueillir le point de vue des répondants sur les éléments qu'ils ont le plus et le moins appréciés face au projet éducatif, à la fois dans sa phase de préparation et de réalisation;
- 4) Identifier les forces, les connaissances, les habiletés et les qualités des étudiants mises à profit en ce qui concerne leur démarche d'accompagnement et d'intervention auprès des personnes vivant avec une DI au cours de la préparation et de la réalisation de ce projet;
- 5) Identifier les retombées de cette expérience sur les étudiants en TES et sur les élèves du Centre Ressources ainsi que l'atteinte ou non des objectifs préalablement déterminés par les responsables du projet.

4.3 La population à l'étude et le recrutement des participants

La population à l'étude comprend tous les étudiants du Cégep de Jonquière qui ont participé à la préparation et à la réalisation du projet éducatif qui s'est concrétisé par un séjour d'une durée de 10 jours au Pérou au mois de mai 2012. Le groupe est constitué de sept étudiants qui complétaient leur dernier trimestre de leur formation en TES au Cégep de Jonquière à cette même période.

Aux fins de ce projet de recherche, le recrutement des participants s'est fait auprès de l'ensemble des sept étudiants participant au projet d'intervention. La technique d'échantillonnage utilisée est de type non probabiliste intentionnel (Mayer & Ouellet, 1991), étant donné le nombre limité de participants qui avaient été choisis en mai 2010 par les promoteurs du projet⁵² à la suite d'une entrevue de groupe permettant de sélectionner les

⁵² Promoteurs du projet : Une enseignante du Cégep de Jonquière, deux éducateurs spécialisés du Centre Ressources, l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire de l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine et l'ergothérapeute du Centre de réadaptation en déficience physique «Le Parcours» de Jonquière.

étudiants qui allaient prendre part au projet. Tous ces étudiants ont été approchés pour participer à l'étude en novembre 2011, lors d'une rencontre réunissant la directrice du Centre Ressources, les promoteurs du projet, les étudiants, les élèves ainsi que les parents des élèves. Pendant cette rencontre, les objectifs et les modalités de l'étude plus large ont été présentés. Ensuite, toutes les personnes visées par cette étude ont été invitées à fournir leur consentement écrit à participer, sur une base volontaire, aux différentes étapes de la recherche. Par la suite, des contacts téléphoniques ont été faits auprès des étudiants ayant manifesté leur intérêt à participer à cette étude pour prendre un rendez-vous afin de réaliser la première phase de la collecte des données, soit la première entrevue semi-dirigée.

4.5 Les stratégies et les outils de collecte des données

Faisant appel à trois techniques de collecte de données (les entrevues semi-dirigées pré-post intervention, l'entrevue de groupe pendant l'intervention ainsi que le journal de bord complété par l'auteure de ce mémoire pendant l'intervention), les observations et les données recueillies dans le cadre de cette étude reposent sur des bases plus solides (Roy, 2010). L'utilisation d'entrevues semi-dirigées permet d'obtenir une compréhension riche d'un phénomène, ancrée sur le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2010), tout en s'exprimant dans leurs propres mots (Fortin, Côté & Filion, 2006). Dans le cadre de ce mémoire, les entretiens se sont effectués autour de thèmes prédéterminés, mais l'ouverture des questions a permis aux étudiants d'approfondir les dimensions qu'ils jugeaient importantes. Comme le souligne Berthier (2006), ce type d'entrevue favorise l'exploration de la pensée des personnes interrogées dans un climat de confiance, tout en permettant d'aller chercher des informations sur des points précis. De plus, tout au long des entrevues semi-dirigées, l'étudiante chercheuse a également pris des notes, ce qui lui a permis, conformément aux propose de Savoie-Zajc (2010), de retenir les idées importantes avancées, de noter les propos qu'elle souhaitait clarifier et de mettre en évidence les nouveaux éléments de compréhension qui émergeaient. Enfin, durant tout le projet, l'auteure de ce mémoire a réalisé une évaluation pratique des effets du séjour au

Pérou dans le cadre d'un partenariat égalitaire entre elle-même et les parties prenantes (étudiants en TES et élèves du Centre Ressources).

Pour ce faire, conformément à ce qui est préconisé dans une évaluation pratique, l'étudiante à la maîtrise a exploré le point de vue des participants en ce qui a trait à chacune des étapes du projet lors des trois différentes entrevues individuelles semi-dirigées (60 à 120 minutes) qui ont été réalisées : (a) cinq à six mois avant le départ au Pérou, (b) deux à trois semaines avant ce départ et (c) trois à cinq semaines après le retour du séjour au Pérou. En effet, lors de la première entrevue individuelle, des informations ont été recueillies, notamment sur la perception des participants face à la DI, à leur binôme et au projet, leurs motivations, leurs attentes, leurs appréhensions de même que les difficultés envisagées et, enfin, leurs qualités et forces personnelles, en insistant sur celles qui les aideraient à bien fonctionner dans le projet. La seconde entrevue individuelle, permettait, pour sa part, d'identifier les sentiments des participants face au projet, à la préparation du séjour à l'étranger (ex. : activités de financement, fin de semaine de formation, rencontre entre duo, stage, projet intégrateur et entraînements physiques), au séjour en tant que tel, à la personne avec laquelle ils étaient jumelés ainsi que sur les retombées qu'ils percevaient du projet. De plus, cette seconde entrevue permettait d'observer s'il y avait eu des modifications quant aux motivations, attentes et difficultés appréhendées des étudiants en TES. Finalement, la troisième entrevue semi-dirigée a permis de recueillir des informations sur les éléments suivants : les faits marquants du projet, les éléments les plus et les moins appréciés, les apprentissages réalisés sur soi-même et sur les autres, les retombées de ce projet sur la vie personnelle et sur la vision des autres et du monde, les forces mises à contribution pendant le projet, de même que les attentes comblées et non comblées. Lors des entrevues semi-dirigées, trois différents guides d'entrevue comprenant des questions ouvertes ont été utilisés (Appendice B). Les thèmes de ces trois guides sont présentés dans le Tableau 9.

Tableau 9
Thèmes des trois guides d’entrevue individuelle

Thèmes	Guide d’entrevue 1	Guide d’entrevue 2	Guide d’entrevue 3
Parcours de vie (formations académiques, emplois occupés, activités de bénévolat et voyages réalisés)	X		
Forces, qualités, défauts	X	X	X
Préparation au séjour à l’étranger		X	
Motivations, attentes et appréhensions	X		
Sentiments par rapport au projet	X		
Sentiments par rapport à son binôme ⁵³	X	X	X
Perception de la DI	X		X
Sentiments par rapport au séjour au Pérou		X	X
Retombées appréhendées du projet et celles identifiées après le retour du Pérou	X	X	X
Déroulement du retour au Québec			X

À la suite de chaque entrevue semi-dirigée, l’étudiante chercheuse a complété un document intitulé « *Déroulement de l’entrevue* », lui permettant ainsi de noter ses observations (ex. : événements qui auraient pu affecter les réponses du répondant, comportements de celui-ci, etc.) ainsi que les faits saillants de l’entrevue (Appendice C). Ces informations ont pu, par la suite, être considérées lors de l’analyse. Ces notes ont, selon Roy (2010), aidé l’étudiante chercheuse à tisser des liens entre les différentes observations réalisées, en fonction des trois outils utilisés (entrevues individuelles, entrevues de groupe, journal de bord), ainsi que de prendre conscience des sources de biais dans le but d’atteindre une meilleure compréhension de la situation globale.

Lors de la première entrevue, les participants ont complété une fiche signalétique permettant de recueillir des informations sociodémographiques dont le sexe, l’âge, les conditions de vie, la composition de la famille, les expériences de voyages, les formations

⁵³ Binôme : L’élève avec lequel le participant est jumelé.

académiques, les emplois rémunérés occupés et, enfin, les stages et les activités de bénévolat réalisées jusqu'à maintenant (Appendice D).

Lors de la dernière journée du séjour au Pérou, les participants ont été invités à participer à une rencontre de groupe (*focus group*) leur permettant de faire le point sur leur vécu au Pérou. Cette rencontre de groupe a été réalisée à l'aide d'un guide d'entrevue à questions ouvertes prédéterminées en fonction des objectifs de cette recherche (Appendice E). Le groupe de discussion a facilité la compréhension des comportements des membres du groupe, entièrement libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré et de nuancer leurs réponses (Geoffrion, 2010). Ces derniers ont également pu aborder des sujets qui n'avaient pas été prédéterminés dans le guide d'entrevue et, ainsi, relancer des discussions sur une nouvelle voie, générant ainsi une richesse de données difficile à obtenir par l'utilisation d'autres techniques (Geoffrion, 2010). Pendant cette rencontre de groupe, des questions ont été posées sur les dimensions suivantes : les événements les plus marquants, les éléments les plus et les moins appréciés, les attentes comblées et non comblées, les difficultés rencontrées et les défis relevés, les apprentissages réalisés sur eux-mêmes et sur les autres, les forces et les qualités mises à profit pendant le séjour, les changements effectués chez les participants, leur satisfaction par rapport au séjour et, enfin, leur satisfaction quant à l'accompagnement effectué auprès du jeune.

Pour sa part, l'utilisation d'un journal de bord avait pour but de permettre à l'auteure de ce mémoire de noter quotidiennement ses observations quant aux éléments qui ont marqué le déroulement du projet éducatif (Appendice F). Entre autres, des informations ont été notées sur les activités réalisées, les faits saillants de la journée, les changements effectués dans le plan prévu, les principales réactions des élèves et des étudiants face au déroulement de la journée, les éléments ou événements ayant facilité ou perturbé le déroulement de la journée, les caractéristiques des interactions, ainsi que les sentiments de l'auteure de ce journal de bord par rapport à la journée. Ce journal de bord a été rempli tous les soirs (n=10) pendant le séjour au Pérou.

4.6 L'analyse des données

Une fois que toutes les données ont été recueillies, les entrevues semi-dirigées individuelles réalisées auprès des répondants, le contenu de la rencontre de groupe ainsi que le contenu du journal de bord de l'étudiante chercheuse ont fait l'objet d'une analyse de contenu en fonction de grands thèmes et de sous-thèmes en lien avec les objectifs spécifiques de cette étude. Selon Deslauriers (1991), l'analyse de contenu permet de mieux exploiter des données provenant d'entrevues et de documents, de comprendre la réalité des participants et de mesurer les changements apportés grâce à une intervention. L'analyse des données s'est donc réalisée selon les étapes suggérées par Mayer et Deslauriers (2000), soit : (a) la préparation du matériel; (b) la préanalyse des données; (c) l'exploitation (ou le codage) du matériel et; (d) l'analyse et l'interprétation des résultats.

4.6.1 La préparation du matériel

Dans le cadre de la présente recherche, 21 entrevues semi-dirigées ainsi qu'une rencontre de groupe ont eu lieu avec les étudiants du Cégep de Jonquière. Toutes ces entrevues ont été enregistrées sur support numérique, et, par la suite, retranscrites intégralement sous forme de verbatim par une secrétaire spécialisée dans ce genre de retranscription d'entrevues.

4.6.2 La préanalyse

La préanalyse a consisté, dans un premier temps, à effectuer une lecture flottante (Bardin, 2001) des verbatim et du contenu du journal de bord. Lors de cette lecture, il a été possible de se familiariser avec le matériel à analyser afin d'en dégager une vue d'ensemble concernant les idées émergentes du matériel en fonction des objectifs de cette recherche. Ensuite, les verbatim et le contenu du journal de bord ont été lus maintes fois, de manière à nous imprégner du matériel recueilli et à effectuer une préanalyse. Cette étape a permis d'identifier les sujets principaux selon les thèmes et sous-thèmes des guides d'entrevue et du journal de bord en vue de la codification du matériel.

4.6.3 L'exploitation (ou le codage) de matériel

Nous avons, par la suite, procédé à la codification des verbatim des entrevues (individuelles et de groupe) ainsi que du journal de bord. En ce qui se rapporte aux entrevues, c'est à l'aide de logiciel Microsoft Word que nous avons compilé les différents extraits de verbatim se rapportant à des thèmes communs. Ces thèmes ont été organisés à l'aide de tableaux pour ensuite être traités par l'étudiante.

En ce qui a trait au journal de bord les éléments positifs et négatifs qui sont ressortis de l'écriture de cet instrument de collecte des données ont été regroupés par fréquence et par jour. Il a alors été possible de faire ressortir, en ordre d'importance, les éléments positifs et négatifs du séjour à l'étranger, et ce, pour chacune des journées.

4.6.4 L'analyse et l'interprétation des résultats

Finalement, en faisant ressortir les éléments de convergence et de divergence du discours des répondants, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Cette analyse de contenu nous a permis d'établir des liens entre les différentes catégories ainsi qu'avec la recension des écrits. Par le fait même, il a été possible de documenter le cheminement effectué et le processus de changement des participants sur les plans personnel et interpersonnel, tout au long de la préparation et de la concrétisation du séjour à l'étranger.

4.7 Les considérations éthiques

Cette étude a obtenu l'approbation du comité éthique de l'UQAC (602.21.11) (Appendice G). Avant chaque entrevue semi-dirigée, les étudiants en TES ont reçu un « *Formulaire d'information et de consentement* » qui leur a été lu, expliqué et signé conjointement (Appendice H). Ce formulaire précisait, entre autres, la nature de la recherche et la confidentialité des résultats. Il expliquait aux participants qu'ils étaient libres de participer ou non à cette étude, que leur démarche était volontaire, qu'ils avaient le droit de ne pas répondre à certaines questions ou de se retirer du projet de recherche en tout

temps et, surtout, qu'en aucun cas le refus de participer à cette étude ou de répondre à une question ne pourrait compromettre leur participation au séjour au Pérou.

Après chaque entrevue, les participants ont également signé un formulaire de consentement autorisant l'étudiante à entrer, à nouveau, en contact téléphonique avec eux pour la prochaine entrevue individuelle (Appendice I). Lors de cet appel, les personnes pouvaient accepter ou refuser d'être rencontrées, et ce, sans encourir de préjudice de la part de quiconque. Lors de l'entrevue de groupe, les étudiants étaient invités verbalement à se rendre à une heure et dans un lieu précis pour participer à cette activité. Enfin, pour la dernière phase de la collecte des données, soit quelques semaines après le retour du Pérou, l'auteure de ce mémoire est entrée, encore une fois, en contact téléphonique avec les personnes ayant accepté de compléter les deux premières entrevues afin de prendre un rendez-vous.

Lors de chacun des différents moments de la collecte des données, les participants ont été informés que toutes les entrevues étaient enregistrées sur un enregistreur numérique, puis que le contenu des entrevues serait retranscrit intégralement sous forme de verbatim. Les participants ont été informés que suite à ces entrevues, un mémoire, des articles scientifiques et des communications allaient être produits et, qu'en aucun cas, leur nom ne serait dévoilé. Pour ce faire, chaque verbatim a reçu un nom fictif féminin⁵⁴ et seules l'étudiante et ses directrices de recherche ont pu faire des liens entre les noms fictifs des participants et le prénom véritable de ces derniers. Ces trois personnes ont d'ailleurs signé une déclaration d'honneur (Appendice J) et se sont engagées à respecter le caractère confidentiel de toutes les informations auxquelles elles ont accès dans le cadre de ce projet. Enfin, une fois que la transcription de toutes les entrevues a été réalisée, la liste des noms réels et des noms fictifs a été détruite.

⁵⁴ Tous les noms fictifs sont féminins afin de ne pas pouvoir distinguer le seul homme de cette étude.

4.8 La pertinence de la recherche et l'utilisation des résultats

Cette étude permet d'apporter des informations quant aux effets des séjours à l'étranger sur le cheminement personnel et professionnel d'étudiants qui ont dû mettre à profit leurs connaissances et techniques d'intervention au cours de leur formation. Cette recherche pourra également permettre le développement, sur une base régulière, d'une intervention éducative s'adressant à une population cible ayant des besoins particuliers en termes d'encadrement académique et d'insertion à la vie collective, soit les personnes présentant une DI. De plus, une meilleure connaissance des retombées des séjours à l'étranger aux plans personnel et interpersonnel ainsi que sur le processus d'évolution des deux groupes de participants permettra, ensuite, à la Commission scolaire des Rives du Saguenay et au Cégep de Jonquière de prendre des décisions éclairées quant à la réalisation de ce type de projets scolaires au sein de leur propre établissement. Enfin, les intervenants, éducateurs et enseignants gravitant autour de ce type de projet pourront mieux cibler leurs interventions dans un contexte de préparation et de réalisation de séjours à l'étranger.

5. RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats recueillis à la suite des trois séries d'entrevues semi-dirigées et de l'entrevue de groupe réalisées auprès des sept étudiants inscrits en TES ayant participé à cette étude. Il y est principalement question des caractéristiques des étudiants du Cégep de Jonquière et des élèves du Centre Ressources; de la description du projet; des motivations, objectifs, attentes, craintes, éléments appréciés et moins appréciés et des forces mises à profit chez les répondants; ainsi que de la perception des étudiants du Cégep à l'égard des retombées qui découlent de leur participation ainsi que de celle des élèves du Centre Ressources au projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* ».

5.1 Les caractéristiques des répondants et des élèves du Centre Ressources

Cette section présente, d'une part, un portrait des répondants, notamment en ce qui concerne leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs expériences de voyages ainsi que leurs expériences de travail ou de bénévolat auprès d'une clientèle ayant une DI. Les caractéristiques sociodémographiques et les expériences de voyage des élèves du Centre Ressources sont ensuite abordées.

5.1.1 Les caractéristiques des étudiants en TES

Le groupe à l'étude est composé de sept étudiants en TES. La majorité de ceux-ci sont des femmes (n=6). Au moment de la collecte des données, c'est-à-dire en décembre 2011, l'âge moyen des répondants était de 26,3 ans. Le plus jeune des répondants avait 20 ans, tandis que le plus vieux était âgé de 40 ans. La majorité des répondants (n=4) vivaient soit avec leurs deux parents ou avec l'un d'eux, alors que trois partageaient un logement avec un colocataire ou avec un conjoint. La plupart des répondants (n=5) demeuraient avec deux personnes ou plus. Les participants à l'étude avaient étudié dans des domaines variés avant de s'inscrire en TES, que ce soit dans un Centre de formation professionnelle (CFP) (n=2) ou au Cégep (n=5). Tous les répondants détenaient un diplôme d'études secondaires (DES), deux d'entre eux détenaient un ou deux diplômes d'un CFP et une personne détenait un

diplôme d'études collégiales (DEC). Enfin, deux participants réalisaient un retour aux études en s'inscrivant à la TES du Cégep de Jonquière.

En ce qui concerne leurs expériences antérieures, les participants avaient tous déjà réalisé au moins un voyage, que ce soit à l'intérieur du Canada ($n=5$) ou à l'extérieur du pays ($n=6$). Le nombre de voyages réalisés, en moyenne, par chacun des participants, était de trois, allant d'un jusqu'à cinq voyages. Le type de voyage réalisé variait énormément en fonction de chaque répondant, de même que la durée des séjours qui s'échelonnaient de quatre jours jusqu'à huit mois. Certains avaient voyagé seuls, tandis que d'autres étaient accompagnés d'amis, de membres de leur famille ou de leur conjoint. Ces voyages avaient pour but de faire du tourisme, de réaliser une immersion culturelle, un échange étudiant, un stage de sensibilisation ou un voyage humanitaire. Enfin, malgré le fait qu'ils aient tous déjà voyagé, deux participants n'avaient encore jamais pris l'avion.

Outre les voyages, les étudiants avaient acquis certaines expériences bénévoles, familiales ou professionnelles auprès de personnes vivant avec une DI avant de s'inscrire en TES. Ainsi, la quasi-totalité des répondants ($n=6$) avait déjà réalisé, au minimum, une expérience de bénévolat au sein de divers organismes. Cinq d'entre eux avaient été bénévoles auprès d'une clientèle vivant avec une DI ou un handicap. Trois répondants comptaient, pour leur part, une ou deux expériences de travail avec des jeunes vivant avec une DI, soit au sein d'un terrain de jeux, d'une colonie de vacances ou à titre de formateur. Quelques répondants ($n=2$) avaient également eu des contacts journaliers avec des personnes ayant une DI, puisque leurs parents en hébergeaient en tant que famille d'accueil. Enfin, seulement un participant n'avait jamais eu de contact antérieur avec la clientèle visée dans le cadre du projet. Le Tableau 10 fait une synthèse des caractéristiques sociodémographiques et des expériences antérieures des répondants.

Tableau 10
Caractéristiques sociodémographiques et expériences antérieures des répondants

Caractéristiques sociodémographiques	N
Sexe	
Femme	6
Homme	1
Âge	
20 à 25 ans	5
26 à 35 ans	1
36 ans et plus	1
Conditions de logement	
Vit en colocation	3
Vit avec l'un ou l'autre de ses parents	2
Vit avec ses deux parents	2
Nombre de personnes demeurant avec les répondants	
1 personne	2
2 personnes	3
3 personnes et plus	2
Diplômes obtenus *	
DES	7
CFP	2
DEC	1
Réalisation de voyage(s) antérieur(s)*	
Au Canada	5
À l'extérieur du pays	6
Nombre de voyage(s) réalisé(s) antérieurement	
Un seul	1
Deux voyages	2
Trois voyages	1
Plus de trois voyages	3
Expérience antérieure en DI*	
Bénévolat	5
Expérience de travail	3
Contacts journaliers (famille d'accueil dirigée par les parents)	2
Aucune expérience antérieure	1

* Le total est plus grand que sept, puisque certains participants se retrouvaient dans plus d'une catégorie.

5.1.2 Les caractéristiques des élèves du Centre Ressources

Le groupe d'élèves du Centre Ressources est constitué de sept personnes. Comme le Tableau 11 l'indique, ce groupe est majoritairement constitué d'hommes (n=4), âgés de 19 à 21 ans (n=3). L'âge moyen des participants était de 17,3 ans au moment de la collecte des

données, le plus jeune étant âgé de 14 ans et le plus vieux de 20 ans. La plupart d'entre eux habitaient avec leurs deux parents (n=4) et demeuraient avec deux personnes ou plus (n=6). Seulement deux des élèves avaient déjà réalisé un voyage à l'extérieur du Canada. Tous les autres participants (n=5) n'avaient encore jamais voyagé, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du pays. Tous les élèves du Centre Ressources éprouvaient, des difficultés à s'exprimer (n=7), mais la plupart d'entre eux étaient capables de formuler des phrases complètes (n=4) ou courtes (n=2), tandis qu'un participant formulait uniquement des réponses d'un seul mot.

Tableau 11
Caractéristiques sociodémographiques et expériences antérieures des élèves du Centre Ressources

Caractéristiques sociodémographiques	N
Sexe	
Femme	3
Homme	4
Âge	
13-15 ans	2
16-18 ans	2
19-21 ans	3
Conditions de logement	
Vit avec l'un ou l'autre de ses parents	2
Vit en garde partagée	1
Vit avec ses deux parents	4
Nombre de personne(s) demeurant avec le répondant	
1 personne	1
2 personnes	2
3 personnes et plus	4
Réalisation de voyages antérieurs	
Oui	2
Non	5
Capacité à s'exprimer⁵⁵	
Capacité de formuler des phrases complètes	4
Capacité de formuler que des phrases courtes	2
Capacité de formuler que des réponses d'un seul mot	1

⁵⁵ Cette différenciation a été établie d'après les observations de l'auteure de ce mémoire qui se sont déroulées sur l'ensemble de la durée du projet.

5.2 Description du projet

Cette section a pour but de présenter le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » en tant que tel. Il sera principalement question : (a) des objectifs du projet, (b) des promoteurs du projet, (c) des participants ainsi que (d) des trois grandes phases du projet.

5.2.1 Les objectifs du projet⁵⁶

La préparation et la réalisation de ce projet avaient, entre autres, comme objectifs généraux, pour les élèves du Centre Ressources et les étudiants du Cegep de Jonquière : (a) de favoriser l'engagement étudiant, la persévérance et la motivation scolaire; (b) de faciliter l'intégration au marché de l'emploi; (c) d'améliorer la forme physique, l'estime de soi, le niveau de maturité, le niveau d'autonomie et d'initiative ainsi que le sentiment d'appartenance; (d) de diminuer les préjugés face à l'intégration sociale des personnes ayant une DI; (e) de faire découvrir une différente culture ainsi que différents modes de communication; (f) de favoriser une meilleure connaissance de soi (forces, faiblesses, capacités); (g) de favoriser le questionnement par rapport à ses propres valeurs et, enfin, (h) de modifier la perception de la DI.

Plus précisément, les neuf objectifs fixés pour les élèves du Centre Ressources étaient :

- 1) *Actualiser le potentiel social et affectif des jeunes ayant une DI;*
- 2) *Permettre aux élèves de se dépasser sur les plans cognitif, physique, psychologique et culturel;*
- 3) *Faire découvrir une nouvelle culture aux élèves et à la clientèle de Dominique-Racine;*
- 4) *Permettre aux jeunes de vivre une action humanitaire;*
- 5) *Permettre aux jeunes de donner, de partager et d'être solidaires;*
- 6) *Établir une correspondance avec des personnes qui ont une DI vivant au Pérou;*
- 7) *Former et intégrer des élèves à la société en tant que participants actifs;*

⁵⁶Les informations concernant les objectifs du projet sont tirées des documents internes du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* ».

- 8) *Permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale;*
- 9) *Faciliter l'intégration sociale et scolaire des élèves.*

Les dix objectifs fixés pour les étudiants en TES du Cégep de Jonquière étaient :

- 1) *Se former en tant qu'éducateurs spécialisés;*
- 2) *Planifier des activités pour les élèves du Centre Ressources;*
- 3) *Intervenir auprès de la clientèle;*
- 4) *S'impliquer dans une démarche d'accompagnement et d'intervention auprès d'une clientèle spécifique;*
- 5) *Se familiariser à la réalité de leur futur milieu de travail;*
- 6) *Acquérir une expérience professionnelle;*
- 7) *Se familiariser avec les différentes cultures ainsi qu'aux différents modes de communication;*
- 8) *Se questionner par rapport à ses propres valeurs;*
- 9) *Collaborer avec les intervenants indirects (familles, milieu de vie, etc.).*
- 10) *Réaliser des apprentissages concrets et appliquer des techniques d'intervention qui seront transférables sur le marché du travail.*

5.2.2 Les promoteurs du projet

Le projet éducatif a été mis sur pied en 2009 par deux éducateurs spécialisés du Centre Ressources, par l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire de l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine ainsi que par une enseignante en TES du Cégep de Jonquière. En 2010, l'auteure de ce mémoire s'est ajoutée à l'équipe en tant que chercheuse-observatrice afin de suivre les participants, de les observer et de recueillir leurs impressions concernant le projet et ses retombées. Deux années après le début du projet, une ergothérapeute du Centre de réadaptation en déficience physique Le Parcours de Jonquière s'est greffée à l'équipe afin de les appuyer dans le volet humanitaire du projet, en conceptualisant les plans de la rampe d'accès et en amassant du matériel spécialisé qui a été remis aux jeunes de l'école d'Abancay. Au total, six adultes s'occupaient donc de la gestion, de la préparation et de l'encadrement du projet et formaient ainsi le comité organisateur communément appelé le « noyau » par les participants. Pendant les deux

années et demie précédant le séjour au Pérou, ces derniers se sont réunis, au moins une heure par semaine toutes les semaines pour planifier les différentes étapes du projet.

5.2.3 Les participants

Outre les membres du comité organisateur (n=6), les participants au projet se divisaient en deux sous-groupes : sept étudiants finissants en TES du Cégep de Jonquière et sept élèves présentant une DI du Centre Ressources⁵⁷ de l'école secondaire l'Odyssée Dominique-Racine, pour un total de 20 personnes. Le projet s'inscrivait donc dans le parcours des sept étudiants en TES et des sept élèves du Centre Ressources sélectionnés sous forme d'activité parascolaire; aucun crédit spécifique ne leur a été accordé pour leur participation à ce projet éducatif. Toutefois, les étudiants sélectionnés se voyaient dans l'obligation de réaliser un stage ou leur projet de prévention avec la clientèle vivant avec une DI.

5.2.4 Les trois grandes phases du projet

Le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » se divisait en trois phases distinctes : (a) la préparation; (b) le séjour à l'étranger et (c) le retour. Chacune de ces phases est décrite ci-dessous.

5.2.4.1 La préparation

Le projet éducatif a exigé une préparation humaine et financière s'étalant sur environ deux années et demie. À partir de novembre 2009, les différents membres du projet pilote ont participé à diverses activités, dont : (a) la sélection des participants; (b) des camps de formation; (c) des activités de financement; (d) des rencontres individuelles pour chacun des duos; (e) le projet intégrateur et le stage et, finalement; (f) les rencontres avec les

⁵⁷Le Centre Ressources fait partie de l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine située à Chicoutimi. Cette polyvalente accueillait, au total, 1894 élèves pendant l'année scolaire 2011-2012, dont, en moyenne, 60 à 75 élèves ayant des déficiences au niveau moteur ou intellectuel. Ceux-ci, âgés de 12 à 21 ans, bénéficient d'un programme spécialisé et adapté à leurs besoins au Centre Ressources de l'école (École secondaire de l'Odyssée Lafontaine / Dominique-Racine, 2010).

parents des élèves. Les élèves du Centre Ressources ont également entretenu une correspondance écrite avec des jeunes handicapés de l'école *Centro Especial La Salle* avant leur départ pour le Pérou⁵⁸. La plupart de ces activités figurent à l'Appendice K, qui présente le calendrier des activités du projet.

5.2.4.1.1 La sélection

Les promoteurs du projet ont sélectionné l'ensemble des 14 participants. En ce qui concerne les élèves du Centre Ressources, c'est en avril 2009, lors d'une rencontre avec leurs parents, que le projet éducatif a été présenté aux élèves qui participaient, à raison de cinq heures par semaine, au programme d'athlétisme de leur école. Le fait d'être inscrits au programme d'athlétisme était d'ailleurs un critère de sélection pour les élèves. Pendant cette rencontre, ils ont visionné le film « *Trisomie 21, le défi Pérou* », un documentaire suivant un groupe de six jeunes adultes vivant avec une trisomie 21 accompagnés par six étudiants en éducation spécialisée du Cégep du Vieux-Montréal à travers leur périple au Pérou en 2008. Par la suite, pour les élèves dont les parents avaient donné l'autorisation à participer au projet, une journée de sélection s'est déroulée au Lac Pouce de Laterrière en novembre 2009. Pendant cette journée, ils ont pris part à une série d'activités qui ont permis aux organisateurs de sélectionner les huit élèves qui allaient participer au projet. Pendant le projet, des désistements (n=2) ont eu lieu chez des élèves du Centre Ressources, donnant ainsi lieu à une nouvelle sélection de participant (n=1) pour ainsi arriver, quelques mois après le début du projet, à un total de sept élèves du Centre Ressources.

Quant aux étudiants du Cégep de Jonquière, le projet leur a été présenté en avril 2010 et ils ont également visionné le documentaire « *Trisomie 21, le défi Pérou* ». Par la suite, les étudiants intéressés ont fait parvenir leur candidature aux organisateurs du projet en répondant, par écrit, à des questions portant, notamment, sur leurs motivations, sur ce que

⁵⁸Le fait d'établir une correspondance écrite avec des personnes qui ont une DI vivant au Pérou répond à l'objectif 6 du projet établi par les promoteurs du projet pour les élèves du Centre Ressources, soit : « *établir une correspondance avec des personnes qui ont une DI vivant au Pérou* ».

le projet pourrait leur apporter dans leur vie personnelle et professionnelle, sur leurs expériences d'implication, leurs expériences avec la clientèle présentant une DI ainsi que leur définition de l'engagement. Par la suite, ils ont pris part à une entrevue de groupe qui comprenait plusieurs mises en situation dans lesquelles ils étaient notés quant à la place qu'ils occupaient dans le groupe, leur communication et leur écoute, leurs attitudes générales (ex. : enthousiasme, énergie, respect) ainsi que la clarté et la qualité de leur discours.

5.2.4.1.2 Les camps de formation

Les cinq camps de formation ont eu lieu lors de fins de semaine, soit dans un chalet (n=4) ou à l'école secondaire Dominique-Racine (n=1). Les objectifs principaux des camps étaient de permettre aux participants de se familiariser avec tous les membres de l'équipe, d'apprendre à se connaître, de développer un lien de confiance avec le binôme, de marcher en forêt, d'avoir du plaisir et de se préparer au dépaysement et à l'éloignement. Ces camps de formation ont permis aux élèves du Centre Ressources et aux étudiants du Cégep de Jonquière de vivre une expérience de groupe, tout en sortant de leur milieu et de leur zone de confort. Ceci était une excellente occasion pour les étudiants de voir de quelle façon les élèves réagissaient à l'extérieur des endroits qu'ils connaissaient. De manière générale, les camps de formation étaient composés d'une randonnée pédestre, d'activités physiques diverses, d'activités artistiques, d'ateliers préparatoires au séjour, de temps pour la préparation des repas, de discussions de groupe faisant un retour sur les journées et, enfin, de la composition d'une chanson décrivant la fin de semaine. Au total, cinq chansons ont été composées lors des camps de formation et une pendant le séjour à l'étranger. L'horaire des camps de formation est illustré en Appendice L et les paroles des chansons composées en Appendice M.

Lors du camp de formation de février 2011, chaque élève du Centre Ressources a été jumelé à un étudiant du Cégep de Jonquière, nommé « ange ». Ce dernier assumerait la responsabilité d'encadrer et d'intervenir auprès de l'élève lors des camps de formation et du

séjour à l'étranger. Afin d'effectuer le meilleur jumelage possible, tous les élèves et les étudiants ont rencontré, tour à tour, les organisateurs du projet, leur nommant trois personnes du groupe avec lesquelles ils préféreraient être jumelés. Par la suite, les organisateurs se sont rencontrés et ont effectué les jumelages qui, à leurs avis, coïncideraient le mieux avec les personnalités, les intérêts et les affinités des membres du groupe.

À travers les camps de formation, une chimie s'est installée au sein du groupe, soit entre les élèves, les étudiants et les organisateurs. Les duos ont appris à se connaître et ont développé, à travers les activités, une complicité et un lien de confiance. Cet attachement développé a pu être observé lors des activités. À cet effet, un élève du Centre Ressources a d'ailleurs exprimé sa tristesse et sa frustration lors d'une partie de soccer, car il souhaitait être dans la même équipe que son « ange ». Certains élèves ont d'ailleurs refusé de participer à des activités lorsque leur « ange » n'était pas présent : « *Un membre du noyau m'a dit : « Il [ton binôme] n'arrête pas de parler de toi, il a hâte de te voir, puis dans une activité, il a dit : Mon ange n'est pas là alors, je ne le fais pas »»* (Jeanette).

5.2.4.1.3 Les activités de financement

Les activités de financement ont été très variées et nombreuses, car l'objectif était d'amasser 60 000\$ afin de couvrir les frais reliés au transport, à l'hébergement, à la nourriture, à la rémunération des guides, aux pourboires et aux visites, et ce, pour 20 personnes. Sans compter les nombreuses demandes de subventions et de commanditaires, les participants ont réalisé plus d'une dizaine de lave-autos, deux soupers-bénéfices, deux spectacles-bénéfices, deux quilles-O-thon, sept marches-O-don (un pour chacun des élèves), une fin de semaine d'emballage dans une épicerie ainsi que de la vente de calendriers, de bouteilles d'eau réutilisables, de bouteilles de vin, de fromages, de cartes de Noël, de bijoux artisanaux, de friandises, de rouleaux de papier de toilette et de sauce à spaghetti maison. Les activités de financement étaient également une occasion d'apprendre à se connaître en tant que groupe et de renforcer les habiletés sociales des jeunes.

5.2.4.1.4 Les rencontres individuelles entre les duos

Une fois le jumelage complété, chaque duo devait se rencontrer à raison d'une heure aux deux semaines, et ce, à partir du mois de mars 2011. Ces rencontres individuelles leur permettaient ainsi d'apprendre à bien se connaître et de développer davantage leur lien de confiance. Certains étudiants ont également souhaité sortir les élèves de leur zone de confort afin de découvrir leurs réactions et limites dans des environnements inconnus. D'autres en ont profité pour apprendre également à connaître les parents des élèves à travers ces activités. Les activités réalisées étaient laissées à la discrétion de chacun des duos. Ces dernières ont été très variées. Certains ont opté pour des marches en ville (n=4), des parties de soccer (n=3), des randonnées pédestres en forêt (n=3), des compétitions sportives auxquelles participait le binôme (soccer, hockey et karaté) (n=3), des balades en voiture après l'école (n=3), des discussions, des jeux ou des repas au domicile de l'élève (n=3), des discussions téléphoniques (n=3), des échanges de courriels ou de lettres (n=3), ainsi que des rencontres au restaurant (n=3), au centre commercial (n=2), au Centre Ressources (n=2), au cinéma (n=1), à la discothèque (n=1), à la piscine (n=1) ou au parc (n=1)⁵⁹.

Bien que les répondants aient été majoritairement satisfaits des activités réalisées avec le binôme, ils ont été cependant tous insatisfaits et déçus de la fréquence des contacts avec ce dernier. Effectivement, aucun des participants n'a réussi à rencontrer le binôme une heure aux deux semaines, tel qu'entendu. Ils estimaient, en moyenne, la fréquence de leurs rencontres entre une fois aux trois semaines à une fois par mois. Les études, les stages, les conflits d'horaires, le manque de temps et la distance avec la maison du binôme ont été vus, pour la majorité des étudiants (n=6), comme des obstacles à leurs rencontres. En contrepartie, les éléments facilitant les rencontres avec le binôme étaient les stages et le projet intégrateur réalisés au Centre Ressources, les activités de financement, la possibilité

⁵⁹ Le fait d'organiser des activités pour les élèves du Centre Ressources répond à l'objectif 2 établi par les promoteurs du projet pour les étudiants en TES, soit : « *planifier des activités pour les élèves du Centre Ressources* ».

de se parler au téléphone ou de s'écrire des courriels, la possibilité d'aller voir le binôme à l'école sur l'heure du dîner ou encore d'aller le chercher après l'école pour le mener chez lui et, enfin, pour l'un des participants, la possibilité de voir le binôme dans le cadre de son travail.

5.2.4.1.5 Le projet intégrateur et le stage

Dans le cadre de leur formation académique, les étudiants du Cégep ont dû réaliser un projet intégrateur, aussi intitulé projet de prévention, favorisant le transfert des connaissances. Ce cours de 180 heures a permis aux étudiants de participer à l'élaboration et à la mise en application de programmes de prévention dans un milieu d'intervention précis. Quatre des sept étudiants du projet ont d'ailleurs réalisé leur projet intégrateur avec les jeunes du Centre Ressources à raison de quatre heures par semaine. Les objectifs principaux de ce projet étaient de préparer les élèves mentalement et physiquement face au séjour à l'étranger, d'améliorer leur forme physique ainsi que leurs connaissances du pays d'accueil et de la langue espagnole. Dans le cadre de ce projet intégrateur, les étudiants ont réalisé divers ateliers avec les élèves du Centre Ressources dont, entre autres, des cours d'espagnol, des pictogrammes représentant les mots les plus utiles en espagnol, une immersion culturelle dans un restaurant péruvien de Chicoutimi, des entraînements physiques, de la randonnée pédestre, une présentation du pays d'accueil, un atelier sur le choc culturel, un atelier sur l'hygiène, des techniques de relaxation, des jeux de coopération, la rencontre et la discussion avec des religieuses concernant leur voyage au Pérou, un atelier de sensibilisation face à la déficience visuelle d'un membre de l'équipe, la vérification et l'identification des bagages ainsi qu'une marche contre l'intimidation.

En outre, les étudiants en TES avaient tous réalisé deux stages dans le cadre de leur formation: un stage de sensibilisation et d'application à raison de trois jours par semaine totalisant 300 heures ainsi qu'un stage d'intervention à raison de cinq jours par semaine totalisant 450 heures. Tous les étudiants avaient réalisé un de leurs deux stages avec une

clientèle vivant avec une DI. Six des sept étudiants du groupe l'avaient d'ailleurs réalisé au Centre Ressources.

5.2.4.2 Le séjour à l'étranger

C'est du 18 au 28 mai 2012 que le projet à caractère humanitaire « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » s'est concrétisé par le séjour au Pérou. Le séjour encadré par les Karavaniers, une agence de voyages montréalaise planifiant des voyages d'aventure, s'est étalé sur 10 jours. Il comportait deux jours pour le transport, trois jours d'acclimatation et de visites à Cusco, une randonnée de 8,5 km sur deux jours pour réaliser l'ascension du Machu Picchu et, finalement, trois jours d'immersion et de travaux dans la petite communauté péruvienne d'Abancay et, plus précisément, à l'école *Centro Especial La Salle* qui accueille des jeunes présentant tous un ou plusieurs handicaps. Pendant ces trois journées, les jeunes ont pris part à quelques projets à caractère humanitaire qui répondaient à des besoins bien précis et ciblés par la communauté, soit la construction d'une rampe d'accès à l'école du village d'Abancay afin de faciliter les déplacements d'élèves en fauteuil roulant entre la cour de récréation et les locaux de l'école, la construction de deux salles de bain ainsi que la construction et la peinture de deux grands bacs à sable sur pieds adaptés aux fauteuils roulants. De plus, le groupe avait amassé des dons en matériel éducatif et proprioceptif qu'ils ont remis à l'école. L'ergothérapeute du groupe a d'ailleurs rencontré les éducateurs de l'école d'Abancay afin de leur expliquer de quelle façon les utiliser. L'horaire détaillé de ce séjour est présenté à l'Appendice N.

5.2.4.2.1 Les faits saillants du séjour

Dans l'ensemble, le séjour à l'étranger s'est bien déroulé, sans incident majeur, quoiqu'il ait été parsemé d'embûches. Dans la section qui suit, le point de vue de l'auteure de ce mémoire et celui des étudiants sur les principaux éléments ayant influencé le séjour, positivement ou négativement, sont abordés, à savoir : a) l'ascension du Machu Picchu, b) l'aide humanitaire, c) l'horaire chargé, d) les problèmes de santé, e) les émotions fortes et f) la présence de conflits pendant le séjour à l'étranger.

L'ascension du Machu Picchu

À l'exception d'un membre du comité organisateur, tous les participants ont pris part aux deux journées de marche sur le Chemin des Incas (*Camino Inca*) afin de réaliser l'ascension complète du Machu Picchu. Ce dernier n'a pu effectuer la randonnée en raison de problèmes de santé, ce qui semble avoir affecté plus d'un répondant : « *Sa santé physique... c'est de quoi qui m'a surprise, je ne m'attendais pas à cela. J'étais vraiment déçue pour lui, c'était comme son bébé ce projet-là, puis il l'a vraiment à cœur, il a vraiment beaucoup travaillé, puis là, il est tombé malade. Pauvre lui...* » (Bertha, entrevue 3). Pour la majorité du groupe, la marche a paru relativement facile. Il faut préciser que le rythme de progression du groupe était plutôt lent. Effectivement, le fait d'avoir, au sein du groupe, un élève ayant une déficience visuelle a fait en sorte que le rythme de marche était tributaire de ce dernier. Celui-ci était, en tout temps, accompagné par deux ou trois personnes qui le dirigeaient à travers les imperfections du sentier, c'est-à-dire les roches, les racines, les trous, les tournants brusques et les marches irrégulières. Chaque accompagnateur a développé ses propres méthodes d'accompagnement; certains nommaient les moindres détails (ex. : grosseur des roches, hauteur des marches, nombre de pas à faire avant un obstacle, etc.), d'autres optaient pour le contact physique afin de diriger l'élève et d'autres ont fabriqué une rampe à l'aide d'un bâton de marche afin de fournir un appui à l'élève. Tandis que certains ont paru impatients face à la lenteur de la progression, d'autres ont profité du rythme afin de se reposer et d'observer les paysages. Plusieurs répondants (n=4) ont d'ailleurs adoré leur expérience d'accompagnement auprès de l'élève malvoyant, se sentant véritablement utiles en développant de nouvelles techniques et méthodes pour le guider et en lui décrivant le paysage en détail.

Moi, j'aime cela quand il y a un bon rythme. Alors, quand lui [un étudiant] et moi on était avec cet élève, cela fonctionnait vraiment bien, cela coulait. On trouvait des petits trucs, pour qu'il soit le plus rapide et pour qu'il sache toutes les choses qu'il avait devant lui... on a vraiment tripé, c'était vraiment un moment apprécié. (Jeanette, entrevue 3)

En ce qui concerne la nuit en camping, elle a paru pénible pour la majorité des étudiants (n=6) qui devaient s'occuper d'eux-mêmes ainsi que de leur binôme, et ce, avec une pluie

diluvienne, l'interdiction de parler dans le refuge, les tentes humides qui prenaient l'eau et les toilettes turques qui étaient, en fait, un trou au sol : « *On dort dans des tentes, les toilettes sont dégueulasses, il y avait tellement de monde, puis des serpents... On était dans les tentes tout seuls, il mouillait, on n'a pas eu le temps de se jaser, on a mangé dans une salle qui avait l'air d'une salle de réfugiés...* » (Marcelle, entrevue 3). C'est d'ailleurs à la suite de cette nuit que le rythme du séjour a été ajusté par les promoteurs du projet et les Kavaniers de manière à réaliser moins d'activités et, ainsi, de procurer davantage de temps libre aux participants.

Le lendemain matin, lors du départ vers le Machu Picchu, les participants étaient très émotifs. Ils ont chanté ensemble les chansons composées dans le cadre du projet et certains ont pleuré en pensant à la fin du projet, car pour plusieurs, l'ascension du Machu Picchu représentait l'accomplissement de leurs trois années d'études et de leur participation au projet. Enfin arrivés à la porte du soleil du Machu Picchu, les guides ont remis à tous les participants un collier symbolique présentant une croix. Ensuite, ils se sont rendus, les yeux fermés, à l'entrée de la porte du soleil et ont attendu le signal des guides pour ouvrir les yeux tous ensemble afin d'admirer le paysage et les ruines. Ce moment a été également fort en émotions : joie, fierté et pleurs. Les participants en ont profité pour se féliciter, se serrer dans leurs bras et déguster un verre de Porto. À cet endroit, la nostalgie était tangible chez les étudiants du Cégep qui semblaient comprendre que le projet tirait à sa fin, car l'un de ses grands objectifs venait d'être atteint.

C'est un beau moment, puis je trouve cela le fun qu'on ait pris le temps de le vivre. De rester là un petit bout à la Porte du soleil, puis de décompresser, puis de se serrer dans nos bras, puis de dire : « Aïe, on a réussi! ». Cela a été intense. J'ai pleuré et mon binôme aussi. L'arrivée à la porte du Soleil, c'était la concrétisation, puis le dénouement de trois ans de travail. (Marcelle, entrevue 3)

L'aide humanitaire

En ce qui se rapporte à la portion de voyage qui s'est déroulée dans l'école d'Abancay, les jeunes se sont d'abord installés dans deux dortoirs où ils allaient dormir deux nuits de

suite. Ensuite, ils ont eu droit à une fête d'accueil avec goûter et spectacle de danse de la part des élèves de l'école d'Abancay. Pendant cette fête, certains des participants ont remis des gommettes aux jeunes de l'école et plusieurs ont dansé. Les membres du projet ont semblé très touchés par l'organisation de cette fête et par la générosité des Péruviens envers eux.

L'école, c'était vraiment, vraiment beaucoup d'émotions. C'est quelque chose qui est vraiment venu me chercher, l'accueil qu'on a eu, c'était : wow! Puis en plus, avec les enfants, j'ai vraiment tripé... Ils étaient tellement chaleureux... (Bertha, entrevue 3)

Par la suite, les élèves et les étudiants ont pris part aux trois projets de travail précédemment cités. De manière générale, les participants semblaient satisfaits du travail accompli, quoique certains auraient préféré travailler davantage. La tâche la moins appréciée fut celle de la pose de ciment dans les salles de bain, car les participants se sont sentis inutiles, voire nuisibles au travail en cours. De plus, sur les trois jours passés à l'école d'Abancay, l'une de ces journées était un samedi. Le fait d'être à l'école un jour de fin de semaine a réduit les possibilités d'échange et n'a pas permis aux participants d'avoir l'occasion de voir les classes et d'observer les éducatrices péruviennes au travail, tel que souhaité.

J'étais un petit peu déçue, j'aurais aimé cela être plus utile. J'étais à la toilette en haut. Puis, honnêtement, on était trois, puis on nuisait. Le gars, dans le fond, lui, il connaissait ses affaires, puis il allait vraiment, vraiment, vraiment vite, puis nous autres on retardait quand on en faisait [du ciment] parce que c'était vraiment dur. Puis le gars, il le savait qu'est-ce qu'il faisait, puis il était à son affaire, puis nous autres, on ne connaissait pas cela... alors, on était de trop. (Bertha, entrevue 3)

J'aurais aimé que cela ne soit pas le samedi parce que les enfants n'étaient pas à l'école. On n'a pas passé beaucoup de temps avec les enfants... Je pensais qu'on allait pouvoir voir comment les éducatrices spécialisées elles agissaient, comment elles interviennent avec les enfants dans les classes. Je trouve que c'est un manque... (Sarah, entrevue 3)

L'horaire chargé

D'emblée, les répondants (n=7) ont tous noté que le temps de transport était extrêmement élevé. Au total, pour se rendre au Pérou, les participants, tous originaires du

Saguenay, ont dû se rendre à Montréal en autobus scolaire (6 heures de transport), puis prendre trois avions différents (Montréal-Miami/ Miami-Cusco/ Cusco-Lima) pour un total de 11 heures de vol et, enfin, ils ont attendu près de 12 heures au total dans les aéroports de Miami et de Cusco lors des escales. Le transport de Saguenay jusqu'au Pérou totalisait donc 29,5 heures pour un aller seulement.

De plus, l'horaire du séjour au Pérou était extrêmement chargé. Les participants se levaient très tôt le matin (entre 6 et 7h) et se couchaient relativement tard (entre 22 et 23h). Le matin du départ pour le Machu Picchu, ils se sont d'ailleurs levés à 5 heures du matin. De plus, les journées prévues comprenaient beaucoup de transports, d'activités et très peu de temps libre ou de moments pour discuter en groupe. À cet effet, les participants au projet, qui étaient habitués de participer à des discussions de groupe sur leurs journées de manière quotidienne lors des camps de formation, n'ont pas réussi à en avoir avant la troisième journée du séjour (étudiants du Cégep de Jonquière) et la sixième (élèves du Centre Ressources), faute de temps. Enfin, avant d'arriver à l'école d'Abancay (jour 7), les participants ont changé de lieu d'hébergement tous les jours.

En somme, les nombreuses heures de transport et l'horaire très chargé du séjour ont créé une très grande fatigue chez les participants. C'est pour cela que les organisateurs du projet ont remanié l'horaire en annulant des activités et visites pour accorder plus de temps libre et de repos aux participants, et ce, à partir de la cinquième journée du séjour, soit le matin du départ vers le Machu Picchu.

Les problèmes de santé

Sur le plan de la santé, quelques problèmes sont survenus pendant le séjour à l'étranger. D'abord, un élève a fait une crise d'épilepsie dans l'avion entre Miami et Lima, ce qui a contribué à augmenter le niveau de stress des participants et des organisateurs du projet. Cet élève a fait une seconde crise l'avant-veille du retour au Québec, inquiétant les étudiants et les organisateurs du projet face au vol de retour. Ensuite, des problèmes de

santé d'un des membres du comité organisateur l'a empêché de participer à la randonnée pédestre menant au Machu Picchu. Puis, plus de la moitié du groupe, soit 11 personnes, dont trois organisateurs, trois étudiants et cinq élèves, ont été malades la veille du retour au Québec. Cela serait probablement dû à un aliment ou à de l'eau non potable qui aurait été ingéré par ces membres de l'équipe. La nuit de cet incident, une garde de nuit a été mise sur pied pendant laquelle les participants non malades se relayaient pendant une heure pour apporter du soutien et du réconfort aux personnes malades. Enfin, cet inconvénient a eu comme répercussions d'amener des restrictions alimentaires pour la majorité des participants, d'annuler la fête de départ et de remettre à plus tard les deux *focus group* qui devaient se dérouler cette journée-là avec les deux groupes de participants. Les *focus group* se sont finalement déroulés pendant une escale de six heures à l'aéroport de Lima, une fois que tous les participants avaient repris leurs forces.

Les émotions fortes

Les participants ont exprimé divers sentiments, en passant par l'émerveillement, la joie, l'excitation, la colère, la tristesse, l'ennui, la nervosité et l'impatience. D'abord, dans les aéroports et les avions, la nervosité était tangible. D'une part, plusieurs prenaient l'avion pour la première fois et envisageaient le pire, surtout lors des turbulences. De plus, les élèves se sentaient très inquiets de devoir s'asseoir à côté d'un inconnu dans l'avion et quelques-uns se sont montrés impatients lors des longues périodes d'attentes dans les aéroports. Malgré tout, le voyage en avion semble avoir été une très belle expérience pour la plupart, car plusieurs élèves affirmaient que cela avait été un de leurs meilleurs moments du séjour, particulièrement lors du décollage et de l'atterrissage. D'autre part, le fait de devoir traverser le processus de douanes inquiétait certains élèves du Centre Ressources, qui craignaient de se faire fouiller ou de devoir ouvrir leurs valises devant les douaniers. Dans un autre ordre d'idée, la bonne humeur des participants transparaissait lors des chants composés pendant les camps de formation, des achats d'œuvres artisanales ainsi que devant les paysages merveilleux qui défilaient tout au long de la randonnée, dans le sentier vers le Machu Picchu. En outre, tout au long du séjour, plusieurs personnes du groupe ont exprimé

des émotions sous forme de pleurs. En ce qui concerne les élèves du Centre Ressources, les pleurs semblaient plutôt exprimer leur ennui du Québec, de leur famille, de leurs amis ou de leur amoureux ou amoureuse. En ce qui a trait aux étudiants du Cégep, les pleurs exprimaient davantage de la fatigue, leur épuisement relatif à leur démarche d'accompagnement intensif (24 heures sur 24) et au manque de temps pour s'occuper d'eux-mêmes. Enfin, le fait de voir des étudiants du Cégep pleurer a vraisemblablement eu un effet direct chez les élèves qui, parfois, ne comprenaient pas les pleurs et questionnaient leur entourage, ne pouvant quitter du regard la personne qui pleurait et se souciant beaucoup de cette dernière.

Nous [les étudiants], des fois, on a pleuré devant eux autres [les élèves], puis ils ne comprenaient pas. Je pense que cela les a fait grandir aussi de voir qu'écoute, des fois, je ne comprends pas, mais on est en groupe... Je pense qu'ils ont tous développé un peu leur côté observateur, puis de se soucier de l'autre. Parce que veux, veux pas, on est en groupe et, des fois, on ne feulait pas, puis ils le sentaient, puis il fallait qu'ils aillent au-delà de cela parce que sinon cela les faisait sentir mal aussi. (Marcelle, entrevue 3)

Les conflits

Quelques conflits et tensions sont survenus lors du séjour entre des élèves qui ressentaient des sentiments amoureux non partagés, entre des élèves et leurs « anges » qui passaient de longues journées ensemble, au sein du groupe des étudiants ainsi qu'entre des étudiants et des membres du comité organisateur. À cet effet, deux élèves semblaient éprouver beaucoup d'affection pour un autre élève et se préoccupaient beaucoup des sentiments de ce dernier à leur égard. De plus, certains étudiants s'inquiétaient pour leurs binômes qui marchaient près des ravins, tandis que d'autres se sentaient agacés par des comportements et réactions de ceux-ci (ex. : impolitesse, ton bête, comportements à table, négativisme, attitude peinarde, enfantillage, distance, évitement, recherche d'attention et exubérance). De manière générale, les étudiants ont eu beaucoup de difficulté à prendre du recul face à leur binôme et restaient souvent très près de ce dernier, ce qui rendait leur tâche encore plus lourde et contribuait à leur fatigue. Enfin, un étudiant du Cégep de Jonquière a su faire réfléchir les autres étudiants en leur partageant sa tristesse et sa déception quant à

leur négativisme, leurs attentes trop élevées, leurs déceptions et leur difficulté à profiter du moment présent. Cette discussion a d'ailleurs su remettre en perspective les comportements et réactions de certains étudiants face à la suite du séjour au Pérou.

Des choses qui m'ont dérangée? Des fois, c'est quand il [le binôme] parlait avec sa petite voix de bébé. Je sais qu'il est capable de parler, puis correctement, puis de se faire entendre. (Sarah, entrevue 1)

Je ne me faisais pas d'attentes, je me disais qu'il allait se passer des conflits, mais je ne m'attendais pas pantoute à ce que certains des étudiants du Cégep n'apprécient pas leur voyage! (Marcelle, entrevue 3)

5.2.4.3 Le retour au Québec

Après le retour du groupe au Québec, une rencontre a été organisée chez un membre du comité organisateur avec les étudiants du Cégep afin de parler de leurs expériences respectives. Pour ce faire, ils devaient préalablement répondre à quelques questions sur leur séjour à l'étranger et en discuter, notamment en ce qui concerne : (a) ce dont ils étaient le plus fiers d'avoir accompli pendant le voyage, (b) le meilleur moment avec leur binôme, (c) le moment le plus difficile, (d) ce qu'ils feraient différemment si c'était possible de revenir en arrière, (e) une force personnelle qu'ils ont découverte ou renforcie pendant le voyage, ainsi que (f) leur défi comme éducateur spécialisé. À cette période-là, certains répondants ne se considéraient pas prêts à revenir sur leur expérience, encore trop fraîche selon eux.

Ensuite, dans les semaines qui ont suivi, diverses rencontres avec les médias locaux (ex. : le Progrès-Dimanche, Le Réveil et TVA) et conférences ont été réalisées afin de partager l'expérience vécue. Des conférences ont d'ailleurs été offertes à l'école primaire Antoine-De-Saint-Exupéry, à l'école secondaire de l'Odyssée Dominique-Racine, au Colloque de l'adaptation scolaire et sociale à Chicoutimi ainsi qu'au Cégep et au Parvis de Jonquière. Six mois après le retour du Pérou, une fête a été organisée afin de visionner les photos, la vidéo du voyage, de remettre un cadre-souvenir, un album-photos ainsi que des

certificats «*Le plus, la plus...*»⁶⁰ aux participants, le tout clôturé par un souper et du karaoké. Malheureusement, comme une tempête est survenue le soir de cette fête, plusieurs élèves n'ont pas pu se présenter à l'évènement.

5.3 La perception du projet

La prochaine section vise à exposer la perception des étudiants en TES face au projet. Ainsi, les paragraphes qui suivent mettent en lumière les motivations, les objectifs personnels, les attentes et les craintes de ces derniers de même que les objectifs du projet qu'ils ont atteints.

5.3.1 Les motivations des participants à s'inscrire au projet

Les participants à l'étude ont nommé, en moyenne, six motivations expliquant leur inscription au projet. Un répondant était motivé principalement par la phase de préparation, tandis que les autres (n=6) démontraient plus d'intérêt envers le séjour en tant que tel. Les réponses obtenues peuvent se subdiviser en deux grandes catégories : (a) les motivations professionnelles et (b) les motivations personnelles.

5.3.1.1 Les motivations professionnelles

En ce qui concerne les motivations professionnelles, les répondants sont unanimes pour dire qu'ils souhaitaient vivre une expérience d'accompagnement, que ce soit auprès d'une personne ou d'un groupe de personnes. À travers cette expérience, les participants espéraient faire progresser une ou des personne(s), sensibiliser les élèves à l'existence de la pauvreté et leur permettre de découvrir une autre culture que la leur. Plusieurs répondants (n=4) ont également perçu, à travers cet accompagnement, une belle opportunité de s'impliquer en s'investissant dans un projet ou bien en aidant des gens, tout aussi bien les élèves que les Péruviens.

⁶⁰ Des certificats ont notamment été offerts à la personne la plus altruiste, sociale, bavarde, énergique, etc.

C'était le fait d'accompagner quelqu'un, puis de le pousser dans n'importe quelle sphère de sa vie. Le projet, ce n'était pas nécessairement pour moi que je le faisais. (Jeanette, entrevue 1)

Cela me rejoignait parce que j'ai vécu un stage de sensibilisation à l'étranger, je l'ai vécu pour moi, j'ai été sensibilisée à cette culture-là et à une situation de pauvreté dans un contexte très différent du Québec. Quand j'ai fini ce stage-là, je m'étais dit que j'allais un jour emmener une gang là-bas [...]. C'est un peu cela, ce n'est pas dans le même pays que j'avais été, mais c'est au Pérou et j'ai le goût de leur montrer, même si je l'ai jamais vu le Pérou, j'ai le goût de leur faire vivre cela aussi, aux élèves qui ont une déficience intellectuelle et de leur donner cette chance de le vivre. (Marcelle, entrevue 1)

C'était vraiment cela que je voulais, me dépasser, prendre du temps pour d'autre monde et m'impliquer dans quelque chose. C'est de laisser de côté notre petite personne pour en prendre une autre sous notre aile et d'aider d'autre monde. (Alicé, entrevue 1)

La majorité des participants (n=5) ont été intéressés par le projet, parce qu'il impliquait une clientèle qu'ils appréciaient : les personnes vivant avec une DI : *« Je suis contente parce que j'y vais avec des personnes handicapées en plus et j'aime beaucoup cette clientèle-là, je les trouve attachants. C'est cela qui me motive »* (Loralý, entrevue 1). À ce sujet, un participant considère même cette clientèle comme étant « sa » clientèle : *« Alors déjà le Pérou cela m'attirait, en plus c'était avec ma clientèle... »* (Sarah, entrevue 1).

Enfin, pour trois des participants, leurs motivations professionnelles à s'inscrire au projet se sont développées à la suite du visionnement du documentaire ou de la conférence : *« Trisomie 21, le défi Pérou »*. Après avoir vu le documentaire ou la conférence, les répondants étaient très émus et ressentaient une forte envie de vivre une expérience similaire. Ces derniers considéraient que les étudiants du Cégep du Vieux Montréal avaient été privilégiés de vivre une telle aventure avec des jeunes présentant une trisomie 21.

Je l'ai écouté [le documentaire] le mardi et je pleurais, j'étais dans mon lit, j'étais là... wow! Ils sont donc bien chanceux de vivre cela! Et le jeudi matin, il [un enseignant] nous annonce qu'on va avoir la chance, nous aussi, de faire partie d'un projet qui est quand même assez semblable. Alors, j'ai fait comme : « ah! Mon Dieu! C'est sûr que je veux en faire partie ». (Alicé, entrevue 1)

5.3.1.2 Les motivations personnelles

Pour ce qui est des motivations personnelles, les propos recueillis permettent de constater que plusieurs répondants (n=5) souhaitaient vivre une expérience hors du commun à travers leur implication. Ces derniers considéraient le projet comme unique en son genre de par son envergure, son originalité ainsi que le défi qu'il représentait. Cette expérience était alors vue comme un défi de taille, une occasion de dépassement personnel et une opportunité de sortir de sa zone de confort. Avant de s'inscrire, deux participants hésitaient entre deux expériences interculturelles qui s'offraient à eux dans le cadre de la TES, soit le séjour au Pérou et celui d'un stage en France au sein d'une association accueillant des personnes présentant un handicap mental. Ceux-ci ont opté pour le voyage au Pérou en raison de son aspect novateur ainsi que l'expérience de groupe qui s'y rattachait. Ces derniers ont insisté notamment sur le fait que ce projet, réalisé que deux fois au Québec, permettait à des étudiants en TES d'accompagner des personnes ayant une DI à travers un séjour à l'étranger.

On s'entend qu'on va sortir de notre zone de confort complètement. Moi non plus, je ne serai pas dans ma zone de confort. (Jeanette, entrevue 1)

Je pense que le projet Pérou va être quelque chose de vraiment unique. La communauté de l'Arche en France, j'ai envie d'y aller, je peux y aller par moi-même, mais un projet Pérou dans ce qu'on va faire, d'accompagner nos jeunes, c'est vraiment un projet unique. Le Pérou, je pourrais y aller et voyager toute seule aussi, mais ce serait différent. Oui, c'est une expérience unique qu'on va vivre, c'est pour cela que j'ai choisi cela. (Sarah, entrevue 1)

Certains répondants (n=4) ont décidé de s'inscrire au projet puisqu'ils estimaient que celui-ci correspondait à leurs passions, leur ressemblait ou les rejoignait. Un étudiant l'a démontré en affirmant « *C'est un projet qui vient me rechercher sur plusieurs points, dans toutes mes passions* » (Sarah, entrevue 1). Un autre a ajouté : « *C'était un projet qui me rejoignait tout simplement et j'avais le goût d'y aller et d'essayer* » (Marcelle, entrevue 1).

Plusieurs participants (n=4) ont mentionné que le projet correspondait à la concrétisation d'un de leurs rêves, que ce soit celui de voyager, de visiter le Pérou, de compléter

l'ascension du Machu Picchu ou de réaliser de l'aide humanitaire. Effectivement, certains participants (n=3) ont d'abord été attirés par l'idée de voyager, tandis que d'autres ont surtout été séduits par la destination en tant que telle, le Pérou (n=3), et ce, sans même connaître en quoi consistait le projet (n=1): « *J'aime beaucoup les voyages et je me suis dit... wow! Le Pérou cela me tente au fond...* » (Loral, entrevue 1). Deux participants ont d'ailleurs motivé leur inscription en comparant ce projet avec des expériences positives de voyages antérieurs et ont mentionné vouloir vivre à nouveau un voyage : « *Ce type de projets, j'aime vraiment cela, en plus j'arrivais de voyage et j'avais tellement aimé cela, écoute... c'était le plus beau voyage de ma vie* » (Bertha, entrevue 1). Enfin, des participants (n=2) ont surtout été intéressés par l'ascension du Machu Picchu, tandis qu'un autre a toujours souhaité faire de l'aide humanitaire, mais n'en avait jamais encore eu l'occasion.

Cela ne me fait pas peur de monter le Machu Picchu, c'est un de mes rêves que j'avais depuis que j'étais jeune d'aller monter le Machu Picchu, alors je suis rien que contente de le réaliser avec quelqu'un d'autre dont c'est le rêve aussi. Cela va être plaisant. Quand j'étais petite j'avais fait une liste des 25 choses que je voulais faire dans ma vie, aller au Machu Picchu au Pérou, c'était écrit dans ma liste que j'ai faite quand j'avais peut-être 12 ou 13 ans. (Sarah, entrevue 1)

J'avais en dedans de moi une flamme qui me disait : « fous donc le camp avec ton pack-sac sur le dos, va aider à l'étranger, va faire de l'aide humanitaire ». Mais cela dormait, ce désir d'avoir une vie de liberté et d'aller aider. (Ancolie, entrevue 1)

D'autres participants (n=3) souhaitaient saisir une opportunité qui s'offrait à eux, car ils estimaient qu'ils n'auraient pas la possibilité de vivre une telle expérience dans un avenir rapproché. Plusieurs ont également spécifié qu'ils trouvaient que le moment était opportun, à la fin de leurs études en TES, tandis que d'autres ont été motivés à participer au projet qu'après avoir été sélectionnés, se disant : « *Il n'y a pas de hasard, je fonce, je m'en vais. J'ai quelque chose à apprendre là-dedans...* » (Bertha, entrevue 1).

Finalement, toujours sur le plan personnel, des répondants (n=3) espéraient que ce projet entraîne des retombées dans leur vie, soit en leur permettant de s'épanouir personnellement, de réaliser des apprentissages ou de développer leur confiance en eux et, particulièrement,

en leurs compétences d'éducateur spécialisé : « *Je trouve que c'est un projet qui va tellement nous apporter dans notre vie* » (Sarah, entrevue 1).

Le tableau 12 présente les motivations professionnelles et personnelles à s'inscrire au projet qui ont été invoquées par les répondants.

Tableau 12
Motivations des participants à s'inscrire au projet

Motivations	N
Professionnelles*	
Expérience d'accompagnement	7
Projet auprès d'une clientèle vivant avec une DI	5
Implication dans un projet à l'étranger	4
Personnelles*	
Expérience unique	5
Projet qui touche à leurs passions	4
Réalisation d'un rêve	4
Opportunité qui s'offre à eux	3
Retombées anticipées sur leur vie personnelle	2

* Le total de ces catégories est supérieur à sept, puisque les participants ont nommé plus d'une motivation.

5.3.2 Les objectifs des participants

Les participants avaient tous entre sept et douze objectifs qu'ils souhaitaient atteindre tout au long de leur implication dans le cadre du projet. Ces objectifs se regroupent en six catégories, selon qu'ils se rapportent: (a) à leur binôme, (b) au groupe d'élèves du Centre Ressources, (c) à l'ensemble du groupe, (d) à leur formation en TES, (e) à des apprentissages personnels ou (f) à leur implication au sein du projet. Dans cette section, un parallèle sera également établi entre les objectifs du projet déterminés par les promoteurs du projet (section 5.2.1) et les objectifs poursuivis par les étudiants.

5.3.2.1 Les objectifs par rapport à leur binôme

D'abord, les étudiants ont énoncé de nombreux objectifs par rapport au binôme avec lequel ils étaient jumelés. Ainsi, la majorité des répondants (n=6) se sont fixés comme

objectif de prioriser les besoins du binôme avant les leurs. Ils parlaient notamment de réaliser le voyage pour le binôme, de faire preuve de don de soi, d'être forts et de le soutenir, ainsi que de laisser de côté leur égoïsme et de s'oublier. Ces objectifs semblent être en concordance avec les objectifs 4 et 5 du projet fixés pour les élèves du Centre Ressources, soit : « *permettre aux jeunes de vivre une action humanitaire* » et « *permettre aux jeunes de donner, de partager et d'être solidaires* ».

Mon défi c'est de vraiment le faire passer [le binôme] avant moi. Parce que dans le fond, cela va être dur physiquement pour moi aussi, cela va sûrement être dur émotivement aussi pour moi, mais je suis là pour lui. C'est cela mon défi. (Marcelle, entrevue 1)

Un défi personnel, bien c'est comme de s'oublier un peu pendant une semaine, pendant dix jours parce que la personne la plus importante va être notre jeune dont il va falloir qu'on s'occupe. Donc, cela est un défi personnel, de se laisser de côté un peu le « je, me, moi »... (Loraly, entrevue 1)

La plupart des répondants (n=5) souhaitaient passer le plus de temps possible avec leur binôme avant leur départ au Pérou. Ils voulaient les voir de façon régulière et réaliser des activités diversifiées, dont des activités qui permettraient aux binômes de sortir de leur zone de confort. La plupart des participants espéraient donc développer un excellent lien avec leur binôme (n=4). À ce sujet, ils souhaitaient apprendre à mieux le connaître ainsi que développer une bonne relation avec ce dernier et un lien de confiance mutuel. Ceci, afin de développer une relation plus profonde et plus significative avec leur binôme avant de partir pour le Pérou. Cela répond aux objectifs 2 et 3 du projet orientés vers les étudiants : « *planifier des activités pour les élèves du Centre Ressources* » et « *intervenir auprès de la clientèle* ».

J'avais ajouté un défi dans la dernière réunion, c'était de m'ouvrir plus à lui [le binôme] et d'essayer qu'il s'ouvre plus à moi. C'est cela que je vais travailler aussi jusqu'à tant qu'on parte. (Loraly, entrevue 1)

Mon autre défi serait vraiment de passer plus de temps avec lui [le binôme], d'essayer de le voir plus et de créer plus notre lien parce que c'est très important qu'on ait un bon lien avant de partir. Le lien avec lui, il faut qu'il soit fort... (Sarah, entrevue 1)

Certains étudiants (n=2) espéraient que, tout au long de leur implication, ils pourraient favoriser l'acquisition d'apprentissages chez leur binôme. L'un d'eux visait, plus spécifiquement, une plus grande prise d'autonomie et de maturité. Un autre étudiant souhaitait, quant à lui, être en mesure de comprendre le plus possible son binôme qui éprouve des difficultés d'élocution et le faire cheminer dans la verbalisation de ses émotions. Ces attentes correspondent aux objectifs 1 et 2 fixés pour les élèves du Centre Ressources soit : « *actualiser le potentiel social et affectif des jeunes ayant une DI* » et « *permettre aux élèves de se dépasser sur les plans cognitif, physique, psychologique et culturel* ».

Souvent, il [le binôme] va faire des petites niaiseries pour attirer l'attention... alors je lui montrais : « À l'âge que tu es rendu, n'agis pas en bébé si tu ne veux pas qu'on te prenne pour un bébé ». Et pour moi, l'autonomie c'est important, alors je te dirais que cela va être à travailler... (Ancolie, entrevue 1)

J'ai peur que pour lui dans le groupe, des fois, cela n'aille pas bien et qu'il ait de la misère à le verbaliser parce qu'il a parfois de la difficulté à se faire comprendre et cela le fâche quand on ne le comprend pas. Moi, je vais essayer de le comprendre. (Marcelle, entrevue 1)

5.3.2.2 Les objectifs par rapport aux élèves du Centre Ressources

Les participants ont nommé deux principaux objectifs par rapport à l'ensemble des élèves du Centre Ressources. À ce sujet, un répondant souhaitait passer plus de temps avec les jeunes du groupe afin de développer une bonne dynamique collective. D'autres participants (n=3) espéraient avoir un certain impact dans la vie des jeunes. En effet, ils voulaient que le projet ait des retombées positives dans la vie des élèves, leur donner une opportunité de faire quelque chose qui sorte de l'ordinaire et leur permettre de laisser tomber des barrières ou des limites qu'ils ou que leur entourage auraient dressées autour d'eux. Tous ces éléments répondent à plusieurs objectifs du projet orientés vers les élèves soit les objectifs 7, 8 et 9 soit : « *former et intégrer des élèves à la société en tant que participants actifs* », « *permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale* » et « *faciliter l'intégration sociale et scolaire des élèves* ».

Cela nous amène à voir qu'on peut changer quelque chose dans leur vie, sans changer énormément, on peut leur amener quelque chose. On donne à des adolescents qui ont une déficience intellectuelle l'opportunité de faire quelque chose de différent. Nous, les étudiants, on participe à cela. (Marcelle, entrevue 1)

C'est d'enlever les limites qu'ils se mettent ou que les autres leur mettent, regarde... ils ont peut-être une déficience intellectuelle, mais crime, ils vont aller au Pérou, chose que la plupart du monde ne feront peut-être pas parce qu'ils ont différentes peurs. Mais, eux autres, écoute... ils y vont au Pérou! (Bertha, entrevue 1)

5.3.2.3 Les objectifs par rapport à la vie de groupe

La majorité des étudiants (n=4) voulaient réaliser des apprentissages en ce qui a trait à la vie de groupe. Ils souhaitaient, notamment, développer leur patience, s'accorder moins d'importance, laisser de côté leur besoin de solitude ainsi qu'être plus ouverts aux autres en parlant d'eux-mêmes et en laissant tomber leurs barrières pour montrer leur véritable personnalité. En ce qui concerne leurs habiletés de communication, les répondants (n=4) avaient également pour objectifs de mieux verbaliser leurs émotions, en s'adressant aux bonnes personnes et d'apprendre à nommer leurs insatisfactions au sein d'un groupe. Enfin, certains participants (n=3) souhaitaient bien s'intégrer à l'équipe, en trouvant la place qui leur revenait et en se positionnant adéquatement.

Dans n'importe quel moment que je passe avec la gang, mon défi, mon objectif, c'est qu'ils ne se posent pas la question si c'était vraiment moi. C'est de leur parler, de leur laisser découvrir qui j'étais vraiment et d'enlever ma carapace. (Jeanette, entrevue 1)

J'ai de la difficulté à vivre en groupe peut-être. J'ai besoin de ma bulle des fois, j'aurais juste envie de partir ou marcher... Mais je sais que là-bas cela ne sera pas possible, je ne pourrai pas m'en aller seule marcher dans les rues de Cusco, alors il faut que j'apprenne à trouver des moments pour m'isoler, mais en étant en groupe. (Sarah, entrevue 1)

Deux participants se sont fixés comme objectifs d'être présents et de créer des liens avec tous les membres de l'équipe, y compris les élèves, les étudiants et les membres du comité organisateur. Ces derniers mentionnaient notamment souhaiter appuyer les autres membres du groupe et les aider à se dépasser : « Ils [les étudiants en TES] ont des choses à

travailler, ils ont des défis eux aussi. Puis, je suis là pour les aider à dépasser ces limites-là... » (Jeanette, entrevue 1).

5.3.2.4 Les objectifs par rapport à leur formation en TES

Les répondants ont nommé trois différents types d'objectifs par rapport à leur formation d'éducateur spécialisé. D'abord, ils souhaitaient mettre en pratique les théories apprises au courant de leur formation (n=2) et, plus spécifiquement, en ce qui a trait à la notion d'accompagnement.

C'est de mettre en pratique tout ce qu'on a vu dans nos cours, comment intervenir et là, cela va être vraiment au quotidien parce que tu as tous les moments : les repas, les couchers et tout cela. Alors, c'est cela la notion d'accompagnement. (Sarah, entrevue 1)

Ensuite, ils espéraient se découvrir en tant qu'éducateurs spécialisés dans un contexte d'intervention et d'accompagnement au Québec et à l'étranger (n=2). À cet effet, ils voulaient être en mesure d'identifier leurs forces et leurs faiblesses ainsi que de gagner confiance en leurs compétences d'intervenant. Enfin, deux étudiants souhaitaient acquérir des connaissances en lien avec la DI.

Bien, c'est de gagner plus de confiance en moi, confiance en mes compétences d'éducatrice spécialisée, ce n'est pas tout le temps évident. (Sarah, entrevue 1)

Mes objectifs personnels, c'est de continuer l'apprentissage sur moi, de grandir, d'apprendre, d'accompagner. De vraiment me trouver en tant qu'intervenante et qu'accompagnatrice. En même temps, mon objectif personnel c'était de découvrir la clientèle en déficience intellectuelle dans un autre cadre qu'on connaît au Québec quand on travaille dans une école. (Marcelle, entrevue 1)

Les objectifs des étudiants nommés ci-dessus, en ce qui a trait à leur formation en TES, rencontrent les objectif 1, 3, 4, 5, 6 et 10 du projet orienté vers les étudiants⁶¹.

⁶¹ Les objectifs 1, 3, 4, 5, 6 et 10 sont : « se former en tant qu'éducateurs spécialisés », « intervenir auprès de la clientèle », « s'impliquer dans une démarche d'accompagnement et d'intervention auprès d'une clientèle spécifique », « se familiariser à la réalité de leur futur milieu de travail », « acquérir une expérience professionnelle » et « réaliser des apprentissages concrets et appliquer des techniques d'intervention qui seront transférables sur le marché du travail ».

5.3.2.5 Les objectifs liés aux apprentissages personnels

Tous les étudiants (n=7) voulaient réaliser divers apprentissages personnels à travers leur participation au projet. Ces apprentissages étaient notamment associés à la préparation physique et psychologique qu'ils jugeaient nécessaire afin d'être en mesure de participer au projet. Ainsi, plusieurs répondants (n=4) souhaitaient améliorer ou maintenir leur forme physique, soit en commençant un entraînement physique, en incluant plus d'activités physiques dans leur quotidien ou en poursuivant leur programme d'entraînement habituel. Quelques étudiants (n=2) projetaient également de se préparer mentalement pour le séjour. D'autres apprentissages étaient également visés par les étudiants concernant une meilleure connaissance de leurs forces et de leurs limites (n=3), la maîtrise de l'espagnol (n=2), l'augmentation de la confiance en eux (n=2), le fait d'accorder plus d'importance aux autres (n=2) ainsi qu'une meilleure gestion de leur temps et de leur stress (n=2). Un étudiant souhaitait aussi apprendre à mieux exprimer ses émotions, alors qu'un autre espérait développer un esprit plus positif. Ces objectifs répondent aux objectifs 7 et 8 fixés par les responsables du projet pour les étudiants soit : « *se familiariser avec les différentes cultures ainsi que les différents modes de communication* » et « *se questionner par rapport à ses propres valeurs* ». Le Tableau 13 illustre les différents apprentissages que les étudiants en TES souhaitaient réaliser tout au long de leur implication dans le projet.

Tableau 13
Apprentissages personnels visés par les répondants

Apprentissages	Illustrations
Se préparer physiquement et psychologiquement (n=4)	<i>« Même si physiquement, je n'ai pas eu la chance de m'entraîner autant que je le voulais, j'ai entretenu cela et j'ai préparé mentalement cette forme-là ». (Ancolie, entrevue 1)</i>
Mieux connaître leurs forces et leurs limites (n=3)	<i>J'ai envie de me dépasser, c'est certain. J'ai envie de savoir mes limites dans un contexte que, moi non plus, je n'ai jamais vécu : autant pour l'avion, un autre climat complètement différent, une autre culture complètement différente, pas dans mon environnement, mais dans le leur, une autre langue que je ne connais pas du tout. C'est vraiment de me sortir d'une zone de confort. (Jeanette, entrevue 1)</i>
Apprendre l'espagnol (n=2)	<i>J'aimerais communiquer avec eux [les Péruviens], jaser et échanger, mais je ne sais pas si cela va être possible. Je vais faire mon possible pour apprendre un peu l'espagnol. (Loral, entrevue 1)</i>
Augmenter leur confiance en eux (n=2)	<i>Personnellement, mon principal défi c'est d'apprendre la confiance en soi, de l'assurance, oui je pense que c'est vraiment cela le plus important. (Sarah, entrevue 1)</i>
Accorder plus d'importance aux autres (n=2)	<i>Des fois, les gens s'informent beaucoup de moi et on dirait que je ne pense pas de m'informer d'eux autres. Alors, je vais essayer de m'intéresser plus aux autres... (Loral, entrevue 1)</i>
Gérer leur temps et leur stress de façon plus efficace (n=2)	<i>Un objectif personnel... je pense que cela va être encore ma gestion du temps. C'est assez problématique [...]. J'avais plusieurs jobs, c'était n'importe quoi, plus les stages 40 heures semaine, plus les nombreux travaux que cela demande, je n'arrivais plus alors j'ai tassé des affaires dans ma vie. (Bertha, entrevue 1)</i>
Apprendre à mieux s'exprimer (n=1)	<i>Mon défi c'était d'être capable de verbaliser mes émotions au groupe, de dire comment je me sens. Parler de mes émotions, cela est un grand défi dans ma vie en général. (Sarah, entrevue 1)</i>
Développer un esprit plus positif (n=1)	<i>Je veux être plus positive... Pour cela, je prends plus ma vie... une journée à la fois. Je prends les bons petits moments que j'ai dans la vie. (Bertha, entrevue 1)</i>

5.3.2.6 Les objectifs par rapport à leur implication dans le projet

Les étudiants en TES se sont fixés deux objectifs par rapport à leur implication au sein du projet éducatif. Le premier était de maintenir une bonne motivation et de persévérer dans leurs efforts, et ce, jusqu'à la fin du projet (n=5). Cet objectif incluait également le fait de maintenir leur niveau d'énergie et de continuellement faire preuve de motivation dans

l'ensemble des diverses activités reliées au projet : *« Je suis satisfaite du projet dans l'ensemble et je suis contente d'en faire partie, même si des fois, il me manque un peu de motivation, il faut en trouver et il faut persévérer »* (Alice, entrevue 1).

Le second objectif était d'apprendre à gérer et prioriser les différentes composantes de leur vie (n=4). Ces composantes étaient nombreuses dans le discours des répondants; elles regroupaient le travail, les études, ainsi que la vie personnelle, familiale et sociale. Ces différentes composantes devaient s'arrimer à leur implication dans le projet, qui comprenait à la fois des activités de préparation au voyage, dont les camps de formation, les activités de financement ainsi que les rencontres individuelles avec leur binôme, de même que l'actualisation du stage au Pérou. Ils aspiraient donc à apprendre à se déculpabiliser lorsqu'ils choisissaient de prioriser l'une de leurs activités plutôt qu'une autre, car ils ne souhaitaient plus éprouver de regret ou d'amertume une fois que leurs priorités étaient établies.

Pour moi, le défi c'est le temps. Trouver du temps pour tout faire. Trouver du temps pour le projet, du temps pour nos travaux, du temps pour notre emploi, du temps pour notre amoureux, du temps pour nos amis, du temps pour l'école. De trouver du temps et de prendre le temps... Mais, du temps on en a, c'est de mettre nos priorités à la bonne place. Des fois, c'est difficile à mettre... On en a du temps pour faire nos devoirs, c'est juste qu'on le comble avec d'autres choses. (Alice, entrevue 1)

On en a par-dessus la tête avec toutes nos affaires. En plus, on se sent coupables de ne pas voir notre jeune autant qu'on voudrait, de ne pas s'impliquer autant qu'on voudrait aussi, on s'en veut un peu de tout cela. Le défi c'est de s'arrêter et de dire : «Le projet a cette place-là dans ma vie, OK, le travail, celle-ci... ». C'est de s'arrêter, puis de vouloir tout consolider ensemble. (Jeanette, entrevue 1)

Les objectifs des étudiants en lien avec leur implication dans le projet répondent à l'objectif 8 fixé par les promoteurs du projet pour les étudiants soit *« se questionner par rapport à ses propres valeurs »*.

Le Tableau 14 fait une synthèse des six différents types d'objectifs personnels poursuivis par les participants au projet, de même que leur correspondance avec les objectifs des promoteurs du projet.

Tableau 14
Objectifs personnels des participants et leur correspondance avec les objectifs des promoteurs

Objectifs personnels des répondants	N	Objectif des promoteurs
Par rapport au binôme*		
Prioriser les besoins du binôme par rapport à leurs besoins	6	4, 5
Passer le plus de temps possible avec le binôme avant le départ au Pérou	5	2, 3
Favoriser l'acquisition d'apprentissages chez le binôme	2	1, 2
Par rapport aux élèves du Centre Ressources		
Faire en sorte que le projet ait des retombées positives chez les élèves	3	7, 8, 9
Passer plus de temps avec les jeunes du groupe pour développer une belle dynamique	1	-
Par rapport au groupe*		
Développer de meilleures aptitudes à la vie de groupe	4	-
Bien s'intégrer au sein de l'équipe	3	-
Créer des liens avec tous les membres de l'équipe	2	-
Par rapport à leur formation en TES		
Mettre en pratique les théories apprises	2	1, 3, 4, 5, 6, 10
Se découvrir en tant qu'éducateur spécialisé	2	1, 3, 4, 5, 6, 10
Acquérir des connaissances sur la DI	2	1, 3, 4, 5, 6, 10
Par rapport aux apprentissages personnels*		
Se préparer physiquement et psychologiquement	4	-
Mieux connaître leurs forces et leurs limites	3	8
Apprendre l'espagnol	2	7
Augmenter leur confiance en eux	2	8
Accorder plus d'importance aux autres	2	8
Gérer son temps et son stress de façon efficace	2	8
Apprendre à mieux s'exprimer	1	7
Développer un esprit plus positif	1	8
Par rapport à leur implication*		
Garder une bonne motivation et persévérer dans leurs efforts	5	8
Apprendre à gérer et à prioriser les différentes sphères de leur vie	4	8

* Le total de ces catégories est supérieur à sept, puisque chaque participant a nommé plus d'un élément de réponse.

En résumé, comme le démontre le tableau précédent, les objectifs personnels nommés par les étudiants de manière explicite rejoignent la majorité des objectifs d'intervention du projet poursuivis par les promoteurs dont sept des neuf objectifs fixés pour les élèves du Centre Ressources et neuf des dix objectifs fixés pour les étudiants en TES. Les objectifs qui ne sont pas nommés explicitement sont au nombre de trois. En effet, les objectifs 3 et 4 fixés pour les élèves (« *faire découvrir une nouvelle culture aux élèves et à la clientèle de Dominique-Racine* » et « *permettre aux jeunes de vivre une action humanitaire* ») et l'objectif 9 orienté vers les étudiants (« *collaborer avec les intervenants directs* ») n'ont pas été nommés explicitement par les répondants.

5.3.3 Les attentes et les craintes des participants

En s'inscrivant au projet, les répondants avaient à la fois des attentes et des craintes. Ces dernières concernaient diverses composantes du projet, que ce soit relativement : (a) au séjour à l'étranger, (b) à leur binôme ou à leur relation avec ce dernier, (c) à eux-mêmes, (d) au retour au Québec et (e) aux retombées que ce projet pourrait avoir dans divers aspects de leur vie.

5.3.3.1 Les attentes et les craintes liées au séjour à l'étranger

Avant leur départ au Pérou, trois répondants ont spontanément souligné qu'ils n'avaient pas d'attente particulière ou préféraient ne pas en avoir. Ils ne voulaient pas être déçus, préféraient attendre de voir comment le séjour allait se dérouler pour se faire une idée, ou bien ils ne savaient pas du tout à quoi s'attendre, car ils n'avaient jamais vécu d'expérience similaire.

Par rapport au projet lui-même puis de ce qu'on va faire là-bas, je n'ai pas des grosses attentes. Parce que j'ai appris avec le temps qu'en se faisant des attentes, on est souvent déçu. Donc, j'aime mieux ne pas m'en créer comme cela, je vais arriver là-bas, puis je vais triper, puis je ne me dirai pas « ah, bien, je n'ai pas vu cela ou cela, je n'ai pas fait cela... ». (Jeanette, entrevue 1)

Je ne veux pas me mettre d'attente, je n'ai pas d'attente, je me dis : on va arriver là-bas et on verra. On verra comment cela va aller, on verra comment ils vont réagir... (Marcelle, entrevue 1)

Pourtant, au cours des deux premières entrevues pré-intervention, ces trois répondants, tout comme les autres étudiants, ont mentionné des attentes positives ou négatives, tout au long de leur entrevue. Par exemple, l'un de ces trois participants a souligné : « *Je ne veux pas avoir d'attente... mais j'aimerais me sentir riche intérieurement. Oui, je m'attends de vivre de beaux moments de plénitude intérieure* » (Loraly, entrevue 1). Bien que quelques participants préféreraient ne pas trop se faire d'attentes positives ou négatives avant leur départ, tous les étudiants interrogés (n=7) ont nommé des attentes positives et des craintes par rapport à leur séjour à l'étranger.

5.3.3.1.1 *Les attentes positives par rapport au séjour à l'étranger*

De manière générale, les étudiants exprimaient de nombreuses attentes par rapport à leur séjour au Pérou. Ils expliquaient le fait d'avoir de multiples attentes par l'ampleur de leur implication au sein du projet : « *Crime! Cela fait quand même deux ans qu'on travaille pour cela...* » (Loraly, entrevue 1). Ainsi, la majorité des participants (n=4) prévoyaient vivre quelque chose de particulier, d'unique ainsi qu'une belle expérience de vie et une expérience humaine qui, entre autres, leur ferait vivre des moments de plénitude intérieure. Effectivement, ces derniers s'attendaient à ce que le séjour se déroule bien et que les dix jours au Pérou passent rapidement. Ils espéraient également se sentir bien intérieurement et ressentir des émotions positives, c'est-à-dire éprouver du plaisir, exprimer leurs émotions, ne pas vivre de stress, profiter pleinement de chaque moment et réaliser de nombreuses découvertes. Deux répondants prévoyaient d'ailleurs que toutes les activités planifiées soient réalisées, surtout les activités qui leur plaisaient le plus, dont celle d'aller visiter les marchés d'artisanat. Deux autres étudiants espéraient que tous les membres du groupe demeureraient en bonne santé, et ce, tout au long du séjour. Enfin, un participant s'attendait à ce que l'ensemble du groupe se sente récompensé, une fois au Pérou, pour tous les efforts que chacun avait mis durant la préparation du séjour. Le Tableau 15 présente les principales attentes positives exprimées par les étudiants par rapport au séjour à l'étranger.

Tableau 15
Attentes des répondants par rapport au séjour à l'étranger

Attentes	Illustrations
Vivre une expérience unique et positive (n=4)	<i>Je m'attends que l'on vive de quoi de particulier et que cela soit intense... Écoute... on vit avec l'être humain, cela va être une expérience incroyable à ce niveau. Je pense que cela va être une belle expérience de vie, cela va être riche et cela va nous apporter beaucoup. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Vivre et profiter du moment présent (n=2)	<i>J'en ai beaucoup [d'attentes], mais c'est juste d'avoir du plaisir, de découvrir... pas de stress, on profite [...], on essaie de vivre chaque moment. Si tu as envie de pleurer, tu pleures, si tu as envie de rire, tu ris... On passe à travers tout, mais pas de stress, de vivre ce que l'on a à vivre. (Alice, entrevue 1)</i>
Réaliser les activités prévues (n=2)	<i>C'est sûr que j'aimerais avoir le temps pour aller m'acheter des pantalons, une tuque ou quoi que ce soit. J'aime magasiner dans des marchés locaux, ce n'est pas rien que pour magasiner, même si tu n'achètes rien, tu ne découvres pas vraiment la place, la culture, les gens qui parlent entre eux. Ce sont vraiment des endroits magnifiques à visiter en voyage. (Sarah, entrevue 1)</i>
Rester en bonne santé (n=2)	<i>Mes attentes, c'est que tout se passe bien et qu'il n'y ait personne qui soit malade comme un chien, puis qui ne soit plus capable de rien faire. (Jeanette, entrevue 1)</i>
Se sentir récompensé des efforts consentis (n=1)	<i>Je pense que quand on va être là-bas, c'est là-bas qu'on va voir pourquoi on a tout fait cela. Je pense que le gâteau est là-bas alors j'ai hâte de voir le gâteau. (Loralys, entrevue 1)</i>

En ce qui a trait particulièrement à l'ascension du Machu Picchu, quatre participants avaient l'attente de se rendre jusqu'au sommet de la montagne, que ce soit avec leur binôme (n=2) ou avec l'ensemble du groupe (n=2). Pour ce faire, deux étudiants souhaitaient que tout le groupe soit suffisamment en forme pour réaliser l'ascension complète. Trois participants s'imaginaient que l'ascension allait être très agréable, que les membres du groupe allaient être motivés et qu'ils allaient s'entraider, observer les beaux paysages et ressentir des émotions positives, telles que la bonne humeur et la joie de vivre. Certains d'entre eux (n=3) prévoyaient notamment vivre de vives émotions lors de la randonnée et, plus particulièrement, au sommet. Ainsi, ces derniers s'attendaient à éprouver un sentiment de victoire, de relever un défi de taille, de ressentir une forte dose d'adrénaline et de se sentir vivants.

L'ascension du Machu Picchu, c'est quelque chose qui est vraiment important. J'espère vraiment beaucoup me rendre en haut, au bout et que cela soit... rendu en haut que ce soit une victoire: on l'a eu! (Loral, entrevue 1)

Je suis quelqu'un qui aime le plein air... une randonnée, une ascension de même c'est un bout de vie. Je pense que [...] je vais carburger, je vais être motivée au fond, cela ne me fait pas peur, au contraire [...]. Cela va être une dose d'adrénaline extrême. S'il y a des ravins, c'est du défi à l'état pur. On va être tellement... vivants. On va être en vie, je vais me sentir en vie. (Ancolie, entrevue 1)

Par rapport à l'échange culturel, les répondants exprimaient de nombreuses attentes positives. Ainsi, aucun participant ne s'attendait à vivre un choc culturel, bien qu'ils aient tous (n=7) été conscients de la différence culturelle entre eux et les Péruviens : « *On s'en va vivre une autre expérience qui est bien différente de ce que l'on vit ici...* » (Ancolie, entrevue 1). Ils prévoyaient surtout découvrir une nouvelle culture et vivre un échange culturel riche avec les habitants du pays (n=4), notamment en découvrant la culture locale, la réalité du pays, en rencontrant de nouvelles personnes, en vivant dans une famille d'accueil, en réalisant divers apprentissages, en développant des liens et en échangeant avec eux.

C'est sûr que là-bas, en faisant de l'aide humanitaire, on vient en aide, on fait du bien aux autres. Cela vient combler mon besoin d'aider, de faire du bien et de créer des liens avec des personnes et d'échanger des sourires avec des personnes du Pérou. Même s'ils ne parlent pas le même langage que nous, on va quand même développer peut-être des petits mini liens avec eux. (Loral, entrevue 1)

Que les gens soient ouverts, autant nous qu'eux, justement profiter du contact privilégié qu'on a pour apprendre d'eux. Qu'on n'arrive pas pour dire : « On va vous montrer comment faire ». Non, c'est eux qui vont nous apprendre, je pense, plus que nous on va leur apprendre. (Alice, entrevue 1)

Par rapport au travail à réaliser dans la communauté, les participants ont également exprimé plusieurs attentes positives. Ainsi, deux participants s'attendaient à travailler très fort et à donner le meilleur d'eux-mêmes afin que les Péruviens soient reconnaissants de l'aide qui leur sera offerte : « *Peu importe ce qu'on va faire là-bas, je suis prête à aller au combat... S'il faut que je me salisse, je vais me salir. Cela ne me dérange vraiment pas...* »

(Jeanette, entrevue 1). Un autre souhaitait que tous les membres du groupe puissent laisser une trace de leur passage, qu'ils soient satisfaits de leur travail et qu'ils se sentent valorisés.

Le travail, je pense que... c'est de rendre heureux des gens. Mais au-delà de cela, c'est sûr que c'est d'aider, de laisser notre trace en fait. Je ne veux pas qu'on parte de là-bas en se disant que cela aurait pu être mieux notre affaire! Ce qu'on leur laisse, ce n'est pas tant... Je veux qu'on soit satisfaits de nous autres quand on va partir, qu'on va avoir fait du bon travail et qu'on soit fiers de nous. (Marcelle, entrevue 1)

En ce qui concerne la vie de groupe, les répondants ont également exprimé diverses attentes. Effectivement, quatre étudiants s'attendaient à ce que la dynamique de groupe soit agréable. Ils ont alors souhaité que le respect, l'entraide, le soutien, le partage, la patience, la complicité, l'amitié, l'amour et le travail d'équipe soient présents lors de leur séjour au Pérou. Ces derniers s'attendaient à être présents pour les autres et à se centrer sur les autres plutôt que sur eux-mêmes (n=3). À ce sujet, certains aspiraient d'ailleurs accompagner tous les membres du groupe et non seulement leur binôme et d'autres prévoyaient s'échanger la responsabilité de leur binôme pendant l'ascension du Machu Picchu pour s'entraider les uns, les autres. Trois participants espéraient que le lien développé entre tous les membres de l'équipe (élèves, étudiants et accompagnateurs) soit comparable à celui d'une famille. Un répondant s'attendait d'ailleurs à ce que les amitiés créées dans le cadre du projet se maintiennent après celui-ci. Ceci implique qu'ils souhaitaient développer un lien très fort, intense, ils espéraient se sentir unis et soudés ainsi que découvrir la vraie personnalité de chacun. Deux répondants étaient convaincus qu'aucun conflit ne surgirait pendant les dix jours du voyage, car, à leur avis, la durée du séjour était trop courte pour que des accrochages ou des conflits au sein du groupe se produisent. Deux autres participants souhaitaient que les membres du groupe communiquent adéquatement et qu'ils expriment leurs insatisfactions tout au long du projet. Enfin, un participant espérait se rapprocher d'un étudiant qu'il trouvait plutôt distant.

Il va y avoir une force dans le groupe qui va se faire, je ne suis pas inquiète. Après cela, il faut qu'on se soutienne aussi comme groupe... (Bertha, entrevue 1)

On est en train, je pense, de développer un lien familial, parce qu'on va être une famille au Pérou. Il va y avoir de l'amour, une bonne dose, cela va être comme une vraie famille. (Ancolie, entrevue 1)

Le reste je suis sûre qu'en dix jours on n'aura pas le temps de chialer parce que l'autre ne ramasse pas ses affaires, je ne penserais pas [...]. Cela va être juste de se communiquer des petites choses au fur et à mesure. (Alice, entrevue 1)

3.3.1.2 Les craintes par rapport au séjour à l'étranger

Certains répondants avaient, avant leur départ, des attentes plutôt négatives qu'ils formulaient sous forme de craintes par rapport à divers aspects du séjour au Pérou (l'ascension du Machu Picchu, l'aspect culturel du séjour, le travail dans la communauté et la dynamique de groupe). Les craintes exprimées se regroupaient en deux grandes catégories : les difficultés émotionnelles et les difficultés physiques. À ce sujet, deux participants prévoyaient que le séjour allait être difficile, autant psychologiquement que physiquement : « *Les difficultés qu'on va avoir, bien c'est une montagne, alors cela monte et cela descend. C'est l'altitude, c'est la chaleur, c'est la fatigue... physique et sûrement mentale aussi* » (Marcelle, entrevue 1). Cette même étudiante considérait que l'intensité de l'expérience ainsi que l'éloignement s'y rattachant étaient susceptibles de contribuer à ces difficultés : « *Dix jours cela paraît court, mais c'est long quand même. C'est long quand tu n'es jamais sorti de ton Québec, de ton petit chez-soi; c'est long quand tu n'as jamais été séparé plus de deux jours de tes parents* » (Marcelle, entrevue 1).

Sur le plan émotionnel, les répondants s'attendaient à vivre des hauts et des bas, des conflits, des imprévus ainsi que de l'ennui par rapport aux membres de leur famille et leurs amis. Ils appréhendaient vivre des émotions négatives comme le fait de pleurer, de se sentir tristes, d'être stressés, fatigués ou débordés par les nombreuses tâches à réaliser. Un étudiant craignait également qu'un membre du groupe doive revenir au Québec en cours de route, en raison de problèmes de santé.

Je m'attends qu'il y ait des hauts et des bas et qu'on monte la montagne le plus haut qu'on peut, que ce soit plus difficile pour certains que d'autres... Je sais qu'ils vont s'ennuyer de leur famille, comme nous aussi on va s'ennuyer sûrement de notre petit monde à nous autre... Je ne m'attends pas à ce que quelqu'un revienne parce que je ne veux pas souhaiter que quelqu'un revienne. Mais j'ai cela dans la tête que c'est quelque chose qui pourrait arriver. (Marcelle, entrevue 1)

C'est sûr qu'on a un gros projet, on a beaucoup de choses à faire, nous serons stressés... (Alice, entrevue 1)

Sur le plan physique, les craintes concernaient le climat, la santé, la nourriture et l'inconnu. Effectivement, trois participants redoutaient vivre des difficultés en ce qui a trait à leur adaptation avec la haute altitude et le climat du Pérou. Trois étudiants anticipaient également des maladies liées à des problèmes de santé déjà existants ou aux conditions de vie et d'hygiène du pays d'accueil. Un répondant avait peur de manquer de nourriture et que celle-ci ne soit pas à son goût. Enfin, un étudiant a exprimé des craintes face à l'inconnu étant donné qu'il n'avait jamais voyagé donc jamais pris l'avion, ni passé à travers le processus des douanes.

Le climat : *Cela m'inquiète peut-être un petit peu plus au niveau de l'adaptation pour le climat... Je le sais qu'il va y avoir des ajustements, cela ne sera peut-être pas confortable tout de suite en arrivant. (Ancolie, entrevue 1)*

La santé : *Ma santé aussi, j'espère avoir une bonne santé, parce que l'année passée j'étais censée partir en voyage, mais ma santé ne me le permettait pas. Alors, j'espère avoir une bonne santé pour vivre ce voyage-là à fond. (Bertha, entrevue 1)*

La nourriture : *Alors côté nourriture... il va falloir que je mange pas mal souvent. Et aussi, la bouffe là-bas, j'espère que cela va être bon. Je ne suis pas difficile, mais cela ne me tente pas de manger de la cervelle de... pas de cervelle et pas d'affaires louches. (Loralay, entrevue 1)*

L'inconnu : *Si j'avais pris l'avion, je me dirais bon, c'est une crainte que je peux m'enlever. Comment je vais me sentir dans l'avion? Est-ce que mes oreilles vont se boucher? (Jeanette, entrevue 1)*

Certaines craintes étaient, pour leur part, plus spécifiquement associées à l'ascension du Machu Picchu, notamment en ce qui concerne les difficultés physiques et psychologiques anticipées pouvant, dans certains cas, rendre impossible l'atteinte du sommet de la

montagne. D'une part, les difficultés physiques anticipées concernaient principalement les efforts nécessaires pour les montées et les descentes abruptes, la haute altitude, la chaleur et la fatigue musculaire. Un étudiant appréhendait la longueur de la randonnée sur deux jours, car auparavant, les membres du groupe n'avaient marché tous ensemble qu'un maximum de deux heures. Enfin, trois étudiants envisageaient la possibilité que des membres du groupe aient des blessures mineures, telles que des maux de genoux et des ampoules.

Moi je m'inquiète plus pour moi. Je sais que cela va être difficile. C'est physique, oui cela va être dur, on va avoir chaud, cela va être l'altitude, il y en a qui n'iront pas vite, mais pour les élèves de Dominique Racine, je ne m'inquiète pas. Moi c'est sûr que personnellement je m'inquiète un peu pour moi, mais je pense que je suis capable [...]. J'ai peur... d'avoir trop chaud, de manquer de souffle, mais je pense qu'on a tous cette crainte-là. (Marcelle, entrevue 1)

C'est sûr que j'ai hâte de voir, parce que cela va être un petit peu plus long que deux heures. (Ancolie, entrevue 1)

Les craintes psychologiques étaient, quant à elles, principalement liées au rythme de progression du groupe, à la fatigue mentale, aux falaises escarpées ainsi qu'au fait d'avoir la responsabilité de la sécurité du binôme. À cet effet, trois participants craignaient que la vitesse de marche soit très lente et occasionne de l'impatience chez certains, voire une division du groupe. Deux participants redoutaient les falaises abruptes qui bordent le sentier de marche; le premier avait peur d'éprouver de la difficulté à combattre son vertige et le second craignait pour la sécurité de son binôme qui vivait également avec une déficience visuelle sévère. Un dernier ressentait un stress supplémentaire engendré par la lourde responsabilité d'assurer la sécurité d'un élève dans un endroit présentant des risques de chute.

J'espère qu'on va tous se suivre, qu'il n'y aura pas de frustration parce qu'il y a un groupe qui va vite et il y a un groupe qui va moins vite. Et cela, je parle pour moi aussi, il faut que j'apprenne à attendre les autres aussi [...]. Je sais qu'il y a des endroits qui sont très escarpés, cela me stresse un petit peu d'avoir cette responsabilité-là. (Alice, entrevue 1)

Après cela, mon vertige aussi, c'est quand même de quoi qui me bloque. (Bertha, entrevue 1)

Enfin, trois participants avaient peur que les difficultés physiques et psychologiques les empêchent, eux ou un autre membre du groupe, d'atteindre le sommet de la montagne. Un étudiant appréhendait d'ailleurs le fait qu'un membre du groupe doive rebrousser chemin en cours de route. Enfin, un autre ne voulait même pas penser à l'éventualité où il n'atteindrait pas le sommet du Machu Picchu, car cette pensée lui paraissait trop pénible.

Cela ne me tente pas qu'il y en ait un qui retourne de bord. (Bertha, entrevue 1)

J'aimerais cela monter en haut, au bout. Oui, mais il se peut que je ne monte pas au bout... en tout cas il ne faut pas trop que j'y pense... (Loralý, entrevue 1)

Par rapport à l'échange culturel qu'ils allaient vivre avec les Péruviens, les répondants ont mentionné peu de craintes. À cet effet, un étudiant craignait que certains membres du groupe soient très affectés par les conditions de pauvreté de la population du Pérou. D'un autre côté, deux participants craignaient que la barrière de la langue soit un obstacle aux échanges et que les membres du groupe soient trop gênés de parler en espagnol, ce qui aurait pour conséquence qu'ils ne communiquent pas avec les Péruviens de l'école d'Abancay.

Autant pour les élèves que nous, les étudiants en éducation spécialisée, je le sais qu'on ne réagira pas tous de la même façon et qu'on va avoir eu des difficultés et qu'on va être touchés, il y en a qui vont peut-être pleurer quand ils vont voir certaines choses. (Marcelle, entrevue 1)

La barrière de la langue... c'est sûr que c'est toujours quelque chose de... jamais facile. Je crains peut-être la barrière de la langue avec les jeunes, j'ai le goût que les jeunes parlent quand même et même nous, qu'on ne soit pas... à cause que tu es trop gêné, tu ne parles pas et tu n'essayes rien. (Alice, entrevue 1)

Par rapport au travail à réaliser dans la communauté, les participants ont exprimé une seule crainte qui concernait le manque de travail humanitaire à accomplir. À ce sujet, un étudiant s'imaginait qu'il n'y aurait pas assez de travail à réaliser pour occuper concrètement tous les participants et qu'ils puissent ainsi se sentir utiles.

Ma plus grosse appréhension c'est que je me dis : une rampe, vingt paires de bras. Qu'est-ce qu'on va faire? Comment on va structurer notre construction, est-ce qu'on va faire d'autre chose à travers cela? J'espère! Parce que vingt paires de bras sur une même rampe... c'est cela ma crainte! J'espère qu'on va faire des activités au travers de cela et qu'on ne sera pas toujours tout le groupe à travailler là-dessus. (Marcelle, entrevue 1)

En ce qui concerne la dynamique de groupe, les craintes s'exprimaient également en termes de difficultés envisagées en ce qui a trait aux temps libres, aux conflits, à la fatigue et aux prises de décisions. À cet effet, un étudiant préférait s'attendre au pire : « *Je m'attends à des petites frictions peut-être. Je pense que j'aime mieux m'attendre à cela que de ne pas m'y attendre et que cela arrive* » (Marcelle, entrevue 1). Trois répondants anticipaient également le fait qu'ils ne pourraient plus bénéficier de temps libre, de moments de solitude, ni de leur liberté, et ce, tout au long du séjour.

J'ai un petit côté solitaire et après cela il faut que tu t'occupes d'une personne pendant 14 jours... bien 10 jours [...]. Déjà, vivre en groupe avec 20 personnes une fin de semaine, c'est difficile pour moi. C'est mon intimité... c'est quelque chose que j'étais assez réticente. Mais vivre tout le monde ensemble pendant dix jours, on est 20 personnes... On a tous des caractères différents et on a tous nos limites différentes. Je ne sais pas, j'ai peur que notre solitude, on ne soit pas capable de l'avoir non plus. (Bertha, entrevue 1)

Quatre répondants prévoyaient vivre des moments difficiles en groupe, qui pourraient s'exprimer sous forme de conflits entre certains membres du projet. Ces derniers appréhendaient, entre autres, les frustrations, les frictions, la mauvaise communication ainsi que le manque de connaissance de l'ensemble des participants. Un étudiant a justifié sa crainte par les caractères forts des membres de l'équipe. Un autre craignait que les étudiants se bousculent pour intervenir auprès des élèves du Centre Ressources lorsqu'une situation se présenterait, ce qui aurait pour conséquences de rendre mal à l'aise la personne en question, de donner trop d'attention à un membre du groupe ou bien de ne pas permettre à l'étudiant jumelé au binôme en question de mettre en pratique ses techniques d'intervention.

Bon il y aura peut-être des petits accrochages, la fatigue, là-bas, tout cela, mais c'est sûr qu'on va voir la vraie nature de chacun. C'est sûr qu'en dix jours, il va y avoir des éclatements, il y en a qui vont brailler, se pogner sur toutes sortes d'affaires. (Ancolie, entrevue 1)

Le manque de communication, c'est vraiment cela qui me fait peur, qu'on ne soit pas capable de se dire les choses et qu'il y ait des frustrations et que pour cela, qu'on soit fâché et qu'on ne profite pas de ce qu'on a à profiter. (Alice, entrevue 1)

Deux répondants appréhendaient que certains étudiants soient très fatigués, voire épuisés avant le départ pour le Pérou, considérant que le séjour allait survenir quelques jours seulement après la fin de la session et que la majorité de ceux-ci avaient un horaire très chargé. Un participant estimait d'ailleurs que cette fatigue était susceptible de mener à un ou plusieurs désistements de la part des étudiants du projet.

Il y a beaucoup de monde qui sont épuisés en ce moment, qui sont vraiment fatigués et... cela m'inquiète un peu. J'espère que tout le monde va rester dans le projet. C'est quelque chose qui me fait peur. (Loraly, entrevue 1)

Enfin, trois étudiants appréhendaient également de ne pas avoir de pouvoir dans les décisions qui allaient être prises. Ainsi, ils anticipaient le fait de ne pas être consultés ni considérés, ce qui leur procurait l'impression d'être infantilisés et inférieurs par rapport aux membres du comité organisateur. Ils espéraient donc être écoutés et participer aux discussions les concernant.

J'espère que cela va bien aller et que cela va aller dans le respect de chacun, de nos opinions et que ce ne sera pas juste le noyau [les membres du comité organisateur] qui va décider de ce qu'on fait et de comment on le vit. (Sarah, entrevue 1)

5.3.3.2 Les attentes et les craintes par rapport au binôme et à la relation avec celui-ci

Le matériel recueilli concernant les attentes et les craintes des répondants en ce qui a trait au binôme ou à leur relation avec celui-ci se divise en trois idées principales, selon qu'elles soient centrées sur : (a) la relation avec le binôme, (b) les compétences de l'étudiant ou (c) le binôme comme tel.

5.3.3.2.1 *Les attentes centrées sur la relation avec le binôme*

Généralement, les attentes des répondants envers leur binôme étaient positives et centrées sur leur relation avec celui-ci. Ils espéraient développer un fort lien de confiance avec leur binôme (n=6), de même qu'une relation harmonieuse avec ce dernier (n=2). Pour ce faire, ils prévoyaient devoir s'investir dans la relation afin de connaître très bien leur binôme, son fonctionnement ainsi que ses limites (n=2). Un étudiant comparait la relation qu'il souhaitait établir avec son binôme à celle d'un grand frère ou d'une grande sœur. Ainsi, la majorité des étudiants (n=6) s'attendaient à être en mesure de s'entraider, se soutenir, s'encourager, se confier, s'écouter l'un et l'autre et, surtout, avoir du plaisir avec leur binôme. La majorité d'entre eux (n=4) prévoyaient aider ce dernier pendant l'ascension afin qu'il se rende le plus loin possible, même s'ils étaient toutefois conscients qu'ils devraient rester avec lui si celui-ci se voyait incapable de poursuivre son chemin. Pour leur part, trois participants ont insisté sur le souhait qu'ils avaient d'être la référence première de leur binôme au sein du groupe. Enfin, un répondant espérait avoir un impact notable dans la vie de son binôme et que celui-ci influence également sa vie.

Il faut créer des liens tous les deux pour que cela devienne comme un peu un frère ou une sœur, pour le connaître bien comme il faut pour que, rendu là-bas, ce soit à moi qu'il veuille se confier, qu'on ait des liens solides. (Loraly, entrevue 1)

Je m'attends que s'il a besoin de moi pour n'importe quelle raison, autant un besoin émotif que physique, qu'il vienne vers moi. (Jeanette, entrevue 1)

Je le sais qu'il va bouleverser ma vie c'est clair et je m'attends à bouleverser la sienne positivement aussi. (Ancolie, entrevue 1)

5.3.3.2.2 *Les craintes centrées sur la relation avec le binôme*

À l'opposé, les craintes ressenties par les répondants par rapport à leur relation avec le binôme se traduisaient par un lien de confiance pas suffisamment développé. Ainsi, six participants exprimaient la crainte de ne pas réussir à créer la synergie nécessaire pour connaître adéquatement leur binôme afin que ce dernier vienne se confier à eux en cas de besoin. Un étudiant craignait d'ailleurs que son binôme se tourne plus vers les membres du comité organisateur que vers lui lorsque nécessaire. Quelques répondants (n=4)

envisageaient que cette absence de lien puisse entraîner certains types d'attitudes chez leur binôme, telles que le fait de demander trop d'attention, d'être envahissant, incapable d'exprimer ses émotions ou indiscipliné.

Bien j'ai peur que s'il ne file pas, qu'il ne me le dise pas. Parce que c'est une personne qui est orgueilleuse et cela se peut qu'il se retienne de pleurer ou bien qu'il se retienne beaucoup de me dire ce qui ne va pas. (Loraly, entrevue 1)

J'ai peur au niveau de ma relation avec lui [le binôme] qu'il se tourne plus vers eux [les membres du comité organisateur] parce que ce sont des gens qu'il connaît bien sûr depuis plusieurs années à cause de l'école. (Marcelle, entrevue 1)

Qu'il ne veut pas m'écouter parce que je lui demande de faire quelque chose et qu'il me dise : «Tu n'es pas mon père ou ma mère!». Je pense que c'est plus cela qui me stresse un petit peu. (Alice, entrevue 1)

5.3.3.2.3 Les attentes centrées sur les compétences de l'étudiant

Dans certains cas, les étudiants semblaient très exigeants envers eux-mêmes et ont formulé de nombreuses attentes par rapport à leurs compétences émotionnelles. Ils s'attribuaient la réussite ou non du projet en lien avec leurs compétences personnelles à encadrer adéquatement leur binôme et à développer un lien avec celui-ci. Pour ce faire, ils étaient nombreux (n=5) à espérer bien gérer leur horaire afin de voir davantage leur binôme avant le départ au Pérou. Les répondants prévoyaient notamment être très présents pour ce dernier (n=4), gravir le Machu Picchu à ses côtés (n=4), s'occuper de lui et veiller à ce que ses besoins soient répondus (n=4). Ils s'attendaient, également, à se donner corps et âme dans l'accompagnement de leur binôme en faisant preuve de don de soi et en gardant en tête qu'ils réalisaient le voyage pour ce dernier (n=4). Les étudiants prévoyaient aussi devoir faire preuve d'ouverture et d'une bonne capacité d'adaptation (n=2), être forts pour leur binôme (n=2), bien gérer leur propre stress pour ne pas contribuer à stresser leur binôme (n=2), assurer la sécurité des jeunes (n=2), devoir être fermes et autoritaires avec leur binôme afin d'assurer le bon déroulement du projet (n=2) et, enfin, ne pas prendre personnellement les commentaires négatifs émis par leur binôme (n=1). Tout en s'occupant de leur propre binôme, des participants prévoyaient également être en mesure de s'occuper d'eux-mêmes, de respecter leurs limites personnelles et de ne pas s'oublier (n=2). Pour sa

part, un répondant prévoyait déployer tous les efforts nécessaires afin que son binôme ne soit pas déçu d'être jumelé avec lui; un autre estimait être la bonne personne pour bien accompagner le jeune avec lequel il avait été jumelé. Pour ce faire, un étudiant s'attendait à prendre confiance en ses compétences d'éducateur avant son départ pour le Pérou. Le Tableau 16 présente les principales attentes centrées sur les compétences de l'étudiant.

Tableau 16
Attentes centrées sur les compétences émotionnelles des étudiants

Attentes	Illustrations
Accompagner le binôme et lui permettre de se développer (n=4)	<i>J'aimerais lui donner le coup de pouce d'avancer et de se faire confiance et qu'il voit qu'il a tout pour réussir et qu'au-delà de toutes les barrières, de tous les défis, qu'il est capable de les relever. Je veux l'accompagner là-dedans et je pense qu'il est avec la bonne personne. Je vais le crinquer. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Être fort pour soutenir le binôme (n=2)	<i>Dans ce voyage-là, je vais être là pour lui, il faut que je sois forte, pas juste pour moi, mais pour lui aussi, il faut que je le soutienne, il faut que je sois là. Je sais que lui aussi, il va me soutenir. (Bertha, entrevue 1)</i>
Être capable de gérer son stress (n=2)	<i>Je ne me sentirai peut-être pas bien en avion, mais je vais lui faire savoir peut-être différemment : « Oui, c'est spécial, l'avion! ». Je ne dirai pas : « Hé my god, cela me stresse! »... question qu'il stresse encore plus. Ma zone de confort, elle va être très différente par rapport à la sienne. (Jeanette, entrevue 1)</i>
Assurer la sécurité des jeunes (n=2)	<i>Avec les élèves, c'est de garder un cadre serré parce qu'il se peut que ce soit plus dangereux qu'ici et il y ait des choses qu'on fait ici qu'on ne peut pas faire là-bas. Alors il va falloir les avoir à l'œil tout le temps. (Loraly, entrevue 1)</i>

5.3.3.2.4 Les craintes centrées sur leurs propres compétences

Trois craintes ont été exprimées par les participants en ce qui a trait à leurs propres compétences. D'abord, un étudiant espérait avoir davantage d'outils pour intervenir adéquatement lors du séjour à l'étranger, car il craignait ne pas avoir acquis assez d'expérience avant le départ. Il anticipait, d'autant plus, devoir réaliser de nombreuses interventions avec les jeunes du Centre Ressources. Ensuite, un répondant craignait de ne pas être capable de reconnaître et de respecter ses limites. Enfin, un participant avait peur de ne pas être capable de maintenir son niveau d'énergie jusqu'à la fin du projet et d'être fatigué, voire épuisé avant le départ.

Je trouve que je manque un peu d'outils pour aller les calmer, les aider, les apaiser, les sécuriser et tout. En tout cas, je pense que cela va venir avec le temps [...]. Je sais que ce ne sera peut-être pas facile tout le temps. On va voir toutes sortes de choses et il se peut que certains pleurent et qu'ils se désorganisent. Mais je pense que c'est l'expérience aussi que je n'ai pas et que j'aimerais avoir au moment où je vais partir. (Loralay, entrevue 1)

Ma responsabilité dans le projet c'est de m'occuper de moi aussi, connaître mes limites et cela va être plus dur. (Bertha, entrevue 1)

C'est de maintenir l'énergie jusqu'à la fin et c'est ma préoccupation depuis le début et d'être en forme pour aller au Pérou. (Ancolie, entrevue 1)

5.3.3.2.5 Les attentes envers le binôme

Les étudiants ont exprimé de nombreuses attentes envers le binôme. À ce sujet, ils ont mentionné trois grands types d'attentes par rapport à ce dernier : (a) qu'il s'implique dans le projet, (b) qu'il utilise à bon escient certaines de ses qualités et (c) qu'il retire des bénéfices à la suite de son implication. D'abord, les répondants espéraient que les élèves s'impliquent dans toutes les étapes du projet, et ce, en participant à la réalisation des diverses étapes du projet (n=1), en gravissant la montagne jusqu'au sommet (n=3) et en interagissant avec les jeunes péruviens ayant une déficience intellectuelle ou physique (n=2). À ce sujet, deux participants s'attendaient à ce que la rencontre entre les jeunes du Centre Ressources et les jeunes de l'école d'Abancay soit un moment fort du voyage.

Là-bas, il [le binôme] va être capable de s'impliquer, il va être capable d'aider, c'est clair. Tu lui demandes de quoi et il est partant tout le temps, ce n'est pas un jeune qui te met de la résistance sur tout, je ne suis même pas inquiète. (Ancolie, entrevue 1)

J'ai hâte de voir aussi comment ils vont interagir entre eux, nos jeunes et les jeunes de là-bas qui ont une déficience. Oui... ce seront de beaux moments. (Sarah, entrevue 1)

Ensuite, les étudiants (n=3) souhaitaient que leur propre binôme fasse preuve de diverses qualités ou habiletés afin de pouvoir profiter au maximum de leur expérience. Ainsi ces répondants souhaitaient que les binômes soient serviables, qu'ils ne se plaignent pas, qu'ils vivent le moment présent, qu'ils fassent preuve d'entregent, d'adaptation, d'ouverture, d'endurance et de persévérance.

C'est un jeune qui est travaillant, c'est un jeune qui voit le travail, qui est avenant aussi, il est poli, il aime rendre service, alors il a un potentiel extrême. C'est un jeune qui est capable de s'adapter et ce n'est pas un jeune qui est plaignard... il n'y en a pas de problème alors je pense qu'on va triper. (Ancolie, entrevue 1)

Enfin, les participants prévoyaient que le projet aurait de nombreuses retombées dans la vie des binômes. Entre autres, les étudiants espéraient que les élèves éprouvent beaucoup de plaisir (n=6), qu'ils réalisent des apprentissages (n=5), qu'ils prennent conscience de leur capacité à s'investir dans un projet (n=3), puis qu'ils ressortent de l'expérience transformés et grandis (n=3). Trois d'entre eux s'attendaient également à ce que les jeunes éprouvent beaucoup de fierté et qu'ils augmentent leur confiance en eux, ce qui aurait pour effet de leur permettre de repousser leurs limites et d'abaisser les barrières qu'eux ou que les membres de leur entourage construisent autour d'eux et qui limitent leur développement ou leur autonomie. Deux étudiants estimaient que cette expérience permettrait aux élèves d'être davantage sensibilisés à la réalité des pays en voie de développement, à la pauvreté et au monde qui les entoure, ce qui aurait pour résultat, une plus grande appréciation de leurs conditions de vie au Québec. Enfin, un participant prévoyait que les retombées du séjour outre-mer auraient des impacts à très long terme, car il croyait que les jeunes vivraient « l'expérience de leur vie » et qu'ils s'en rappelleraient pour toujours. Le Tableau 17 illustre les principales attentes par rapport aux retombées du projet sur les binômes.

Tableau 17
Attentes par rapport aux retombées du projet sur les binômes

Attentes	Illustrations
Prise de conscience de leurs capacités à s'impliquer (n=3)	<i>Ce voyage va permettre de montrer aux élèves qu'ils sont capables de s'investir. Et je pense qu'ils vont le faire au-delà de ce qu'on peut espérer ou attendre. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Sentiment de fierté (n=3)	<i>Je veux vraiment qu'il aime cela et qu'il en sorte grandi. Je me dis regarde... tu as été capable de franchir le Pérou, il n'y a plus rien qui va t'arrêter dans la vie. Alors moi, tout ce que je veux, c'est qu'il soit fier de lui. (Bertha, entrevue 1)</i>
Augmentation de la confiance en eux (n=3)	<i>Cela va être un ancrage, pour les jeunes surtout, c'est un énorme défi qu'ils ont à relever et je le sais qu'ils vont être capables de le faire haut la main. Alors pour eux autres, après cela, plus personne ne pourra les pointer du doigt et dire : «Cela, tu n'es pas capable». Alors ils pourront toujours s'ancrer à cela... c'est merveilleux de penser qu'on va vivre cela avec des jeunes et que cela va rester. Nos vies vont être transformées, c'est clair. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Sensibilisation à la réalité des pays en voie de développement (n=2)	<i>Je pense qu'ils vont... bien le but c'est de les sensibiliser peut-être un petit peu à la pauvreté et le monde... pour qu'ils voient ce qu'ils ont ici. Parce que là-bas ils vont en voir des enfants un peu plus dans la misère, alors on va aller aider [...]. Et d'aider le monde du Pérou, c'est valorisant, cela va leur ouvrir les yeux, ils vont voir qu'il y a du monde plus dans la misère. (Loral, entrevue 1)</i>
Appréciation de leurs conditions de vie au Québec (n=2)	<i>J'espère vivre aussi une petite partie de ce volet-là, le côté humanitaire en déficience intellectuelle et lui dire [au binôme] : «Regarde comment on est bien ici au Canada». (Bertha, entrevue 1)</i>
Retombées à long terme (n=1)	<i>D'après moi, pour les personnes de Dominique-Racine, c'est le voyage de leur vie, ils ne referont pas un gros voyage comme cela... c'est une expérience unique qu'ils ne revivront pas. Je pense qu'ils vont aimer cela et qu'ils vont s'en rappeler toute leur vie. (Loral, entrevue 1)</i>

5.3.3.2.6 Les craintes envers le binôme

À l'inverse, certains répondants éprouvaient des craintes par rapport à leur binôme, qui se traduisaient par des difficultés que pourrait vivre ce dernier. À cet effet, des répondants appréhendaient le fait que leur binôme trouve le séjour difficile (n=3), qu'il se fatigue rapidement pendant la randonnée pédestre (n=3), qu'il se blesse ou ait mal aux pieds (n=3), qu'il soit de mauvaise humeur ou qu'il se fâche (n=2), qu'il n'interagisse pas avec les gens qui l'entourent (n=2), qu'il ne profite pas de son expérience (n=2), qu'il s'ennuie des

membres de sa famille et de ses amis (n=2), qu'il ne surmonte pas ses peurs (n=1) ou bien qu'il ne soit pas prêt pour le voyage (n=1). Certaines de ces craintes provenaient du fait qu'un entraînement ne se serait pas bien déroulé avant le départ, car les élèves n'avaient pas le matériel adéquat, en faisaient une mauvaise utilisation ou avaient adopté une attitude négative à l'égard de cet entraînement. Le Tableau 18 illustre les principales craintes éprouvées par les répondants en ce qui concerne leur binôme.

Tableau 18
Craintes par rapport au binôme

Craintes	Illustrations
Blessures et douleurs (n=3)	<i>Pour eux autres, les élèves de Dominique Racine, je n'ai aucune crainte, à part peut-être qu'ils aient mal aux pieds... (Marcelle, entrevue 1)</i>
Mauvaise humeur/ Colère (n=2)	<i>J'ai peur... Je sais qu'il [le binôme] est quand même explosif, qu'il vit de la colère et qu'il a de la misère à l'exprimer. (Marcelle, entrevue 1)</i>
Manque de communication (n=2)	<i>Ce que je trouve difficile, c'est le manque de communication. Même s'il parle, c'est difficile... Il ne te parlera pas de ses sentiments. C'est sûr qu'il ne faudrait pas que je souhaite qu'il en parle énormément, mais c'est difficile. (Marcelle, entrevue 1)</i>
Concentration sur leurs peurs (n=1)	<i>Je sais qu'ils ont peur de l'avion et c'est normal. J'ai peur qu'ils se concentrent sur leurs peurs : l'avion, les douanes. (Bertha, entrevue 1)</i>
Manque de préparation pour le voyage (n=1)	<i>Je ne le sais pas s'il sera vraiment prêt pour ce voyage-là. J'ai hâte de voir comment il va vivre cela, le détachement avec sa mère... écoute, il change de pays... il va falloir qu'il soit bien accompagné, je pense, il est quand même jeune... J'ai l'impression que cela va peut-être le confronter plus rendu là-bas, j'appréhende peut-être cela un peu. (Ancolie. Entrevue 1)</i>

5.3.3.3 Les attentes et les craintes par rapport au retour

Avant de partir pour le Pérou, les étudiants s'imaginaient déjà de quelle façon le retour allait se dérouler. Certains s'attendaient à ce que le retour au Québec et à leur « vie normale » s'effectue facilement (n=4), tandis que d'autres prévoyaient vivre des difficultés au retour (n=3).

5.3.3.3.1 Les attentes par rapport au retour

D'abord, les étudiants qui prévoyaient que le retour au pays allait se dérouler facilement s'attendaient à ressentir un soulagement et à se sentir moins coincés dans leur gestion du temps, après un si gros investissement (n=3) : « *Je m'attends qu'on soit soulagés, au début quand on va revenir, on va faire comme : Oh! C'était gros! On atterrit...* » (Marcelle, entrevue 1). Plusieurs participants (n=3) se disaient heureux d'avoir créé de nouvelles amitiés à travers ce projet et espéraient continuer de rencontrer les membres du projet : « *J'aimerais cela qu'on prenne un peu de temps pour se revoir [...], se faire un petit souper une couple de fois dans l'année, se revoir et voir où on est rendu et ce à quoi le projet nous a servi...* » (Alice, entrevue 1). Deux participants souhaitaient garder un contact avec leur binôme à la suite du projet : « *C'est un jeune avec qui je pourrai continuer d'avoir des contacts* » (Ancolie, entrevue 1). Enfin, un étudiant a mentionné, avec beaucoup d'enthousiasme, que la fin du projet annonçait le début d'une nouvelle étape de sa vie, que ce soit l'entrée sur le marché du travail, la poursuite de ses études ou un autre voyage : « *C'est vraiment une fierté et dire OK, j'ai fini ma technique, je m'en vais au Pérou et après cela, c'est une autre étape de la vie qui commence* » (Bertha, entrevue 1).

5.3.3.3.2 Les craintes par rapport au retour

À l'inverse, ceux qui s'attendaient à vivre un retour plus chaotique pensaient que la coupure allait être difficile à faire avec tous les membres du groupe qu'ils côtoyaient depuis maintenant un peu plus de deux années (n=2) : « *Ne pas se revoir pendant un bout... cela va être difficile parce qu'on est habitués d'être ensemble depuis trois ans, on a pris une habitude quand on se voit, de s'arrêter, puis de se parler...* » (Jeanette, entrevue 1). Un participant comparait d'ailleurs cette coupure à celle d'un deuil : « *Je le sais que cela va passer super vite. Je le sais que cela va être encore des deuils à faire au bout de tout cela ...* » (Ancolie, entrevue 1). Pour sa part, un étudiant appréhendait le fait que certains membres du groupe comparent le mode de vie québécois au mode de vie péruvien et qu'ils idéalisent les us, coutumes et valeurs péruviennes au détriment de celles du Québec : « *De voir comment ils vivent là-bas et après cela de dire : Ah! Le Québec cela ne vaut rien, on*

est tous des égoïstes! » (Alice, entrevue 1). Un autre craignait que le retour ne soit pas assez préparé, ce qui aurait pour conséquence une coupure difficile à faire, et ce, particulièrement pour les élèves du Centre Ressources : *« Le retour... je pense que c'est important de le préparer et j'ai peur qu'on ne le prépare pas assez. J'ai l'impression que pour certains élèves, cela va être plus difficile. J'ai peur qu'on ne prévoise pas cela »* (Marcelle, entrevue 1). Ce répondant pensait aussi qu'il serait préférable de prendre du recul par rapport au groupe afin de mieux assimiler l'expérience qu'ils auront vécue : *« Je pense qu'en tant que groupe, il va falloir faire une pause parce qu'on va avoir vécu quelque chose d'intense »* (Marcelle, entrevue 2). Enfin, les étudiants qui prévoyaient un retour plus négatif envisageaient difficilement la possibilité de garder contact avec leur binôme (n=2): *« Je me dis que je vais continuer à le voir [le binôme]... mais je ne sais pas si cela va être possible »* (Bertha, entrevue 2).

5.3.3.4 Les attentes par rapport aux retombées du projet

De manière générale, les participants s'attendaient à ce que leur implication au sein du projet leur rapporte personnellement plusieurs bienfaits ainsi que sur les autres membres du groupe. Un participant s'attendait d'ailleurs à prendre conscience de tous les impacts du projet avec du recul : *« C'est vraiment avec un recul que je vais faire : Wow! OK, cela a eu encore plus d'impact que je pensais. Mais je le sais, je le sens que cela va m'apporter énormément et que cela va me faire grandir et que cela va me changer encore, mais jusqu'à quel point, c'est avec un recul que je pourrai en parler »* (Ancolie, entrevue 1).

Même si un autre participant ne voulait pas se faire trop d'attentes quant aux retombées du projet, il était conscient des impacts potentiels de ce dernier : *« Je ne veux pas me dire que cela va changer quelque chose dans ma vie, mais c'est sûr que cela va m'apporter quelque chose. Comme je ne sais pas encore quoi, je ne veux pas dire que cela va changer ma vie parce que si cela ne la change pas, je vais m'avoir menti tout le long! »* (Marcelle, entrevue 2).

À la lumière du discours des répondants, il a été possible de regrouper les attentes des étudiants en quatre grandes catégories : (a) réaliser des apprentissages sur eux-mêmes, (b) se sentir transformés, (c) développer leurs forces et (d) acquérir une expérience professionnelle.

5.3.3.4.1 Réaliser des apprentissages sur eux-mêmes

D'une part, les étudiants considéraient que le projet, en leur permettant de vivre un dépassement, un dépassement de soi ainsi que de sortir de leur zone de confort, les inciterait à se découvrir eux-mêmes dans un contexte différent, tout en apprenant à reconnaître et à respecter leurs forces, faiblesses et limites (n=3). D'autre part, ils estimaient que cette expérience leur permettrait de vivre une introspection, qui aurait également pour résultat une meilleure connaissance d'eux-mêmes (n=3). Certains (n=2) estimaient que ces apprentissages se réaliseraient lors des échanges de groupe qui devaient leur permettre, à la fin de chaque journée, de faire le bilan de celle-ci. D'autres (n=2) considéraient que les entrevues semi-dirigées réalisées dans le cadre du présent mémoire contribueraient à leur réflexion personnelle.

Personnellement, je pense qu'on va apprendre à se connaître. On va en vivre des bouts difficiles, mais la manière dont on va les surmonter va nous permettre de découvrir nos mécanismes de défense et d'apprendre à se connaître aussi parce qu'on ne se connaît jamais assez. (Bertha, entrevue 1).

C'est sûr que c'est un projet qui va me faire grandir et qui va me faire apprendre des choses sur moi (Marcelle, entrevue 1).

5.3.3.4.2 Être transformés

Les répondants s'attendaient à une certaine transformation personnelle après leur expérience. Ils prévoyaient, notamment, développer une meilleure estime personnelle (n=3), qui se traduirait par l'augmentation de la confiance en eux ainsi qu'en leurs compétences d'éducateur, par le fait de grandir intérieurement (n=2), d'éprouver de la fierté (n=2) et, enfin, de vivre un bouleversement (n=2). Le Tableau 19 illustre ces propos.

Tableau 19
Transformations attendues par les répondants

Transformations	Illustrations
Développer une meilleure confiance en soi (n=3)	<i>Je pense que cela va nous faire un ancrage qui va nous rester tout le temps. Dans nos difficultés, on va pouvoir se dire : On est capable d'aller au bout de tout ce qu'on réalise, tout ce qu'on veut faire on va être capable. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Grandir intérieurement (n=2)	<i>Même si, des fois, il y a des affaires difficiles qu'on va vivre ensemble, bien on va en ressortir grandis d'après moi. (Loralys, entrevue 1)</i>
Éprouver de la fierté (n=2)	<i>C'est la fierté aussi, écoute... Ce ne pas rien des projets de même, cela change une vie, il y en a qui n'auront jamais cette opportunité de vivre cela. Alors je me dis... eh! C'est un cadeau de la vie... ouf! C'est merveilleux! (Ancolie, entrevue 1)</i>
Vivre un bouleversement (n=2)	<i>C'est grand, je ne sais pas qu'est-ce qu'il va y avoir comme retombée au bout de tout cela, mais je sais que cela va brasser bien des choses encore. Je pense que c'est un projet de vie aussi parce ce qu'on ne sait pas ce qui nous attend. Mais je sais qu'on va revenir tout bouleversés de ce voyage-là. (Ancolie, entrevue 1)</i>

5.3.3.4.3 Développer ses forces

Certains participants voyaient, dans ce projet, une opportunité de se dépasser personnellement et de développer de nouvelles forces ou de découvrir des forces déjà existantes (n=2). Ils ont fait, entre autres, référence à de nombreux apprentissages personnels qu'ils feraient lors de leur séjour au Pérou, dont la façon de développer un lien de confiance avec un client et l'apprentissage de la vie de groupe. Enfin, un participant pensait que cette implication lui permettrait soit de participer à d'autres projets semblables ou bien d'en organiser par lui-même.

Mes forces aussi, d'être capable de les réaliser et de les apprivoiser. Je le sais qu'elles sont là, mais, de les apprivoiser et de les affirmer sans le petit : « oui, mais... ». Je pense que ce projet-là aussi m'aide beaucoup à m'accueillir, m'apprivoiser. (Ancolie, entrevue 1)

On a appris à se connaître, à vivre en groupe, à développer le lien de confiance... Je suis convaincue que ce projet-là peut peut-être m'ouvrir la porte pour faire d'autres projets et j'en suis contente. (Marcelle, entrevue 1)

5.3.3.4.4 *Acquérir une expérience professionnelle*

La plupart des étudiants s'attendaient à ce que leur participation au projet leur permette d'acquérir une expérience professionnelle non négligeable (n=6). D'abord, ils considéraient avoir la chance de mettre en pratique les techniques apprises dans le cadre de leur programme de formation, et ce, sur une période de deux années et demie, soit la durée totale de l'organisation de ce projet et la réalisation de ce dernier. Ensuite, ils s'attendaient à ce que leur implication au sein du projet apporte une valeur supplémentaire à leur curriculum vitae (n=2).

Professionnellement, cela va m'apporter beaucoup. Cela va être beau à marquer dans un CV. Je pense qu'il n'y a pas gros de monde qui peut écrire cela dans un CV. Cela peut me donner une bonne chance, une belle expérience et il se peut que mes opportunités d'emploi soient plus grandes... que je sois plus chanceuse pour me trouver un travail. (Loralay, entrevue 1)

5.4 Les éléments appréciés et les éléments moins appréciés du projet

La présente section explore, d'abord, les éléments appréciés et, ensuite, les éléments moins appréciés du projet, en fonction de la préparation et de la concrétisation du séjour international.

5.4.1 Les éléments appréciés du projet

Les éléments les plus appréciés du projet, soulignés lors des entrevues pré et post séjour, sont étroitement liés aux attentes des participants. Effectivement, plus les attentes des participants ont été comblées, plus les répondants ont exprimé de la satisfaction par rapport à leur expérience. Les éléments appréciés sont divisés en quatre catégories, selon qu'ils étaient communs aux phases de préparation et de séjour; ou spécifiques à la phase de préparation du séjour, au séjour au Pérou ou au retour au Québec.

5.4.1.1 *Les éléments appréciés communs à la préparation et au séjour à l'étranger*

En ce qui concerne les éléments qui ont été appréciés tout au long du projet, les répondants ont été, à l'unanimité (n=7), satisfaits : des retombées perçues et des apprentissages réalisés, des relations établies avec les membres du groupe, ainsi que du

travail des organisateurs du projet. Dans une moins large mesure, ils se réjouissaient aussi de la relation établie avec le binôme (n=4); de l'accompagnement des jeunes vivant avec une DI (n=4); du caractère unique de l'expérience (n=3); de leur implication sur deux années (n=3); des chansons composées (n=2) et de l'affiliation à un projet de recherche (n=1). Tous ces éléments sont détaillés dans les paragraphes qui suivent.

5.4.1.1.1 Les retombées perçues et les apprentissages réalisés

Les répondants ont tous (n=7) été heureux d'observer que le projet avait été bénéfique soit pour eux-mêmes, leur binôme ou les autres participants au projet (élèves, étudiants et organisateurs). Ils ont également apprécié le sentiment d'accomplissement et de fierté qui découlait de la réalisation de ce projet⁶².

5.4.1.1.2 Les relations établies avec les membres du groupe

Au sein de l'équipe, les motifs de satisfaction en ce qui a trait aux relations établies avec les membres du groupe sont de deux ordres, soit la dynamique développée et l'obtention de soutien et d'entraide mutuelle. En effet, tous les étudiants (n=7) ont particulièrement aimé la dynamique au sein du groupe et se réjouissaient des relations qu'ils ont développées, tant avec les autres étudiants, les élèves, les organisateurs du projet que les guides-accompagnateurs. Deux répondants considèrent que chaque membre de l'équipe avait été indispensable et que tous avaient apporté leur touche personnelle ainsi que leurs couleurs à l'équipe. À ce sujet, deux répondants ont apprécié le fait d'avoir réussi à vivre un moment privilégié avec chacun des membres du projet pendant le séjour à l'étranger. Un autre se réjouissait que personne n'ait abandonné le projet en cours de route. Enfin, un étudiant se disait très heureux du peu de conflits survenus ainsi que de la tolérance des gens les uns par rapport aux autres. Le Tableau 20 présente, sous forme d'extraits tirés du discours des répondants, une synthèse des motifs de satisfaction énumérés par les étudiants par rapport à la dynamique de groupe.

⁶² Les autres retombées perçues et apprentissages réalisés seront développés davantage dans la section 5.6 : *Les retombées du projet*.

Tableau 20
Motifs de satisfaction par rapport à la dynamique de groupe

Motifs de satisfaction	Illustrations
Dynamique développée (n=7)	<i>On a lâché notre fou. On a vraiment eu de beaux moments. Quand j'y repense, dans les chambres d'hôtel, on riait, puis on niaissait, c'était de toute beauté. Cela faisait du bien. On lâche notre fou, puis on s'amuse, on en a besoin et c'est correct. (Bertha, entrevue 3)</i>
Appréciation des membres du projet (n= 2)	<i>Je pense qu'on s'est tous apporté quelque chose... On avait tous quelque chose à apporter à ce voyage-là. On a tous mis notre touche de couleur. On a travaillé fort, puis c'était notre place, c'était nous autres. (Bertha, entrevue 3)</i>
Moments privilégiés avec les participants (n=2)	<i>Les plus beaux souvenirs que j'ai, ce sont les moments que j'ai passés avec chacun, que ce soit des moments plus difficiles ou des moments plus heureux où est-ce que je chantais, ce sont tous des beaux moments. (Marcelle, entrevue 3)</i>
Peu de conflits (n=1)	<i>Il n'y a pas eu de chicane, tout le monde a fait ce qu'il avait à faire, puis a mis de l'eau dans son vin quand c'était le temps... Puis le fait qu'on soit fort en tant que groupe, cela m'a surprise aussi. Je m'attendais à plus de frictions. (Marcelle, entrevue 3)</i>

Par ailleurs, tous les étudiants (n=7) ont apprécié le soutien et l'entraide mutuelle, et ce, tout au long du projet. Effectivement, ils sont satisfaits autant d'avoir pu bénéficier du soutien d'autrui que d'avoir pu aider les autres membres du groupe à un moment ou un autre du projet. Certains d'entre eux (n=4) ont particulièrement aimé avoir du soutien lors de moments difficiles. À ce sujet, trois exemples ressortent du lot en ce qui concerne le séjour au Pérou, soit : le soutien obtenu lors de l'accompagnement de l'élève présentant une déficience visuelle à travers la randonnée pédestre, lors de la crise d'épilepsie et, enfin, pendant la garde de nuit, alors que plusieurs personnes étaient malades. Certains répondants (n=3) ont d'ailleurs souligné la capacité des membres du groupe de percevoir les émotions, sentiments et les besoins des autres, sans même avoir à les exprimer.

On les connaît, nos jeunes. Même si un autre jeune que le mien ne va pas bien, je suis capable de le voir aussi. Même les membres du noyau sont capables de voir quand on a besoin de plus de soutien ou qu'on a besoin d'aller ventiler un peu. Ils sont là pour nous autres [...]. Comme on se connaît bien, on est capables de se cerner puis de s'entraider. (Alice, entrevue 3)

5.4.1.1.3 Le travail des organisateurs du projet

Les étudiants ont tous souligné (n=7) l'importance du travail des membres du comité organisateur du projet, tant dans la phase de préparation que lors du séjour. Ils ont d'ailleurs exprimé beaucoup de gratitude, de respect et d'admiration à leur égard, et ce, par rapport au travail exécuté dans le cadre du projet, au soutien offert et à leurs qualités et compétences personnelles et professionnelles.

D'abord, les répondants ont tous, sans exception, admiré l'ampleur du travail réalisé par les organisateurs du projet. Les étudiants ont surtout souligné l'énergie et le temps que ces derniers ont déployés au plan administratif pour la préparation du séjour, c'est-à-dire les demandes de financement et l'organisation d'activités-bénéfices. Les répondants (n=7) ressentaient beaucoup d'admiration à l'égard de l'ampleur de l'implication des organisateurs et de leur dévouement tout au long de ce projet. Un étudiant attribuait d'ailleurs les retombées et apprentissages perçus chez les jeunes au travail des membres du comité organisateur.

L'administration, cela ne se fait pas tout seul. Je vois le noyau qui pédale et je fais comme : Wow! Comment ils font pour trouver le temps? Ils sont tellement nécessaires! Ce n'est pas pour rien qu'on les appelle le noyau. S'ils n'étaient pas là, on ne serait pas là non plus. Et leur organisation, une chance qu'on les a! Je le sais qu'ils sont derrière nous autres et qu'on va aller au Pérou grâce à eux. (Bertha, entrevue 2)

C'est à cause de lui [un organisateur] qu'on était rendus là. Il a cru en eux [les élèves] et nous aussi. Mais il y a consacré trois ans de sa vie. Il les aime ces jeunes-là, puis cela paraît, il l'a fait pour eux, ce voyage-là. Il a réussi à leur faire vivre cela. Il faut être «crackpot» un peu, de s'embarquer, puis de s'oublier, il s'est oublié pendant trois ans pour faire cela! Je le trouve bon en crime. Il se consacre aux autres. S'embarquer trois ans dans un projet qui a demandé du financement et bien des affaires... Il a réussi et je suis fière pour lui. Je trouve tellement que les jeunes ont grandi. Puis c'est grâce à lui. C'est un peu grâce à nous, mais c'est grâce à lui, beaucoup. (Marcelle, entrevue 3)

Quant au soutien offert par les organisateurs, quatre étudiants ont grandement apprécié le fait de s'être sentis accueillis, aimés, respectés, soutenus et acceptés tels qu'ils étaient par

ces derniers dans toutes les phases du projet. Les participants ont aimé le fait que les organisateurs les considèrent tous aussi importants les uns que les autres, en leur accordant du temps et de l'écoute. En cas de besoin, les répondants se réfèrent à l'un ou l'autre des organisateurs selon leur rôle, compétences et connaissances. Certains se sont particulièrement sentis soutenus lors des difficultés qu'ils ont dû affronter en cours de route au plan personnel ou professionnel. D'autres ont ressenti ce soutien lorsque les organisateurs leur ont offert un peu de répit en prenant la relève et en assurant la responsabilité de leur binôme.

J'ai apprécié leur ouverture, à nous accueillir... je ne sens pas de pression, ils nous accueillent... ce sont de vrais éducateurs et il y a de l'amour, ils nous aiment... Je me sens respectée dans ce que je vis, je me sens accueillie dans ce que je partage, je ne me sens pas jugée, je les sens présents comme support. (Ancolie, entrevue 1)

Pendant le séjour, jamais je ne me suis sentie pas soutenue... Je me suis sentie écoutée, puis je savais qu'ils [les organisateurs] étaient là pour m'aider, puis que je pouvais aller vers eux et cela m'a vraiment beaucoup aidée... Toutes les fois que j'ai eu une crainte, j'en ai parlé à qui je devais en parler, si c'était par rapport à mon binôme, j'allais plus en parler à lui [un organisateur], si c'était par rapport aux élèves ou à moi-même, c'était plus à lui [un autre organisateur]. Avec leur expérience, ils ont fait leur maximum. (Marcelle, entrevue 3)

Enfin, l'ensemble des répondants (n=7) ont souligné avoir du respect et de l'admiration pour les organisateurs, à la fois pour leurs qualités personnelles, leurs attitudes ou leurs aptitudes professionnelles. Entre autres, l'authenticité, la disponibilité, le soutien, la sagesse et la compréhension sont des atouts qui ont été appréciés. Pour plusieurs, ces derniers représentaient d'ailleurs des modèles qui les inspiraient.

Ce que j'admire, c'est qu'ils sont vraiment des passionnés. Puis, comme éducateur, c'est incroyable, ils l'ont tellement! Ils sont vraiment dans leur élément avec la déficience. Ce sont des anges, c'est incroyable [...]. Particulièrement lui, son support... À un moment donné, il m'a ramenée à l'ordre, il est authentique, puis il dit les vraies affaires aussi et cela, j'apprécie tellement cette qualité-là. Il s'est permis de le faire et je pense cela a aidé... (Ancolie, entrevue 3)

Lui, c'est un coup de cœur! Je trouve que sa façon de t'exprimer les choses, sa façon de parler, il réfléchit et lorsqu'il parle, il a une grande sagesse et j'aime cela jaser avec lui. Alors pendant le périple au Pérou, s'il y a quelqu'un à qui je voudrais me confier si je vis quelque chose qui n'est pas facile, probablement que cela va être lui. (Loraly, entrevue 2)

5.4.1.1.4 La relation établie avec le binôme

Plus de la moitié des répondants (n=4) ont exprimé une grande satisfaction par rapport au lien ainsi qu'à la relation de confiance qu'ils ont réussi à établir avec leur binôme respectif. Ils étaient notamment satisfaits de la complicité qu'ils avaient développée, du plaisir qu'ils ont eu à passer du temps ensemble ainsi que du respect et de l'apport mutuel qu'ils se sont accordés. À cet effet, un participant était particulièrement heureux d'avoir réussi à allouer la liberté et l'autonomie souhaitées à son binôme.

Je voulais qu'il vive son voyage du mieux qu'il le pouvait, qu'il en profite. Ce qui faisait qu'on était bien ensemble, c'est qu'il y avait un respect mutuel. Je me suis permise de lui faire confiance, de m'amuser avec lui, juste d'être égal à égal, on vit le même «trip», on vit les mêmes affaires, puis on est loin de notre monde. Même si on n'a pas la même compréhension de la vie ou qu'on n'a pas le même vécu, je l'ai vraiment laissé aller... Il était considéré à part entière. Je trouve que pour lui, cela a été bénéfique que je ne sois pas sur son dos... C'était tellement plaisant d'être avec lui... Autant je lui ai donné, autant qu'il m'a donné. On se partageait nos émotions le soir, on ne se disait pas grand-chose, mais on se comprenait. (Marcelle, entrevue 3)

5.4.1.1.5 L'accompagnement des jeunes vivant avec une DI

Quatre étudiants ont, d'abord et avant tout, aimé vivre cette expérience d'accompagnement aux côtés de personnes ayant une DI. Pour ceux qui étaient familiers avec la DI, ils ont apprécié le fait d'être avec une clientèle spécifique qu'ils aimaient et de leur permettre d'évoluer, tandis que les autres étaient heureux d'avoir un premier contact avec des jeunes vivant avec une DI et d'en découvrir davantage sur le sujet. Un étudiant se réjouissait d'ailleurs d'avoir eu un contact très étroit et d'entrer dans la vie de sept jeunes ayant une DI. Tous les répondants (n=7) estimaient que ce projet leur avait procuré une expérience très bénéfique pour leur avenir professionnel. À cet effet, ils se considéraient privilégiés.

J'ai appris que les personnes qui ont une déficience intellectuelle, je les aime et que je ne veux pas les aider, je veux les amener à grandir [...]. Je le savais que j'aimais cette clientèle-là, mais cela a confirmé que j'étais bien avec eux... (Marcelle, entrevue 3)

Je trouve qu'on est privilégié de vivre cela et d'avoir un contact comme cela avec les jeunes et avec la clientèle qui a une déficience intellectuelle. Je pense qu'on a une longueur d'avance en éducation spécialisée, après ce qu'on a vécu. On a pris conscience de la déficience intellectuelle... on a vécu avec, vraiment, pour moi qui n'a jamais eu de contacts avec la déficience intellectuelle avant de rentrer dans ce projet-là. (Alice, entrevue 3)

5.4.1.1.6 Le caractère unique de l'expérience

Trois participants étaient satisfaits d'avoir participé à un projet qui sortait de l'ordinaire et qui possédait une mission spéciale. Ces derniers étaient heureux de vivre quelque chose d'unique, de différent, de spécial, de relever un défi de taille et de participer à une aventure hors du commun. Ils s'estimaient d'ailleurs chanceux de participer à un tel projet. À cet égard, un participant s'est réjoui de vivre quelque chose qui lui donnait l'impression de ne pas être comme tout le monde.

Pourquoi je le referais? Bien, parce que j'aime l'aventure. J'aime les voyages, ce qui sort de l'ordinaire. Je n'aime pas quand c'est trop routinier, j'aime aussi me faire dépayser. Ce n'est pas gros de monde qui a déjà été là, qui a fait cela. Je n'aime pas marcher dans les traces des autres. J'aime faire ma vie à moi, puis écrire les pages de ma vie, je suis contente, je n'ai pas l'impression d'être comme les autres. J'aime cela faire ma vie moi-même. Je fais mon chemin. (Loral, entrevue 3)

Je trouve que le projet, c'est tellement beau. On est partis avec sept jeunes qui ont une déficience intellectuelle, puis on est allés au Pérou. Puis on a gravi le Machu Picchu avec une personne qui a une déficience visuelle, puis des personnes qui ont des troubles du langage, puis on ne s'est pas donné de limite, puis on a dit go, on y va. Puis on a travaillé là-dessus pour notre part, la gang du cégep, deux ans de temps. Deux ans de temps, on s'est tenus ensemble, puis on a cru à ce projet-là, puis on a été capables. On l'a fait, là, on l'a réalisé. On est allés au Pérou! Ce n'est pas comme si on avait été en Floride. On n'a pas fait un voyage cinq étoiles. En plus de faire de l'aide humanitaire, je trouve cela très beau. Puis, je ne pense pas qu'il y en ait un autre aussi beau et gros projet qui va se faire bientôt. (Bertha, entrevue 3)

5.4.1.1.7 L'implication sur deux années

Dans ce projet, certains participants (n=3) ont apprécié saisir une occasion de s'impliquer pour une cause qui leur tenait à cœur. Ils étaient d'autant plus satisfaits d'avoir réussi à s'investir sur une longue période de temps, tout en passant par-dessus les défis et les difficultés qui se sont présentés pendant ces deux années.

J'ai aimé cela m'impliquer dans quelque chose parce que je n'ai jamais été très impliquée, comme au secondaire, cela ne me tentait pas, mais un projet de voyage, cette fois-ci, cela me tentait de m'impliquer. Pour un voyage, cela me fait triper. Cela me faisait plaisir de m'impliquer. (Loral, entrevue 3)

5.4.1.1.8 Les chansons composées

Deux répondants ont particulièrement aimé écouter et chanter les chansons qui ont été composées tout au long du projet. Ces dernières leur ont non seulement procuré de la joie, mais leur ont également permis de se recentrer sur eux-mêmes et d'exprimer des émotions qui les habitaient.

Le côté musical, cela vient vraiment me rejoindre, puis de voir [mon binôme] tout fébrile, tout énervé par cela, bien cela m'avait vraiment touchée, puis j'avais vraiment aimé cela. (Jeanette, entrevue 1)

5.4.1.1.9 L'affiliation à un projet de recherche

Lors des entrevues semi-dirigées, un participant a spécifié apprécier que le projet soit rattaché à un projet de recherche, ajoutant ainsi une occasion d'introspection et de réflexion sur leur expérience et acquis qui y sont rattachés. Cet étudiant était heureux de savoir qu'il allait obtenir une copie du mémoire final et que plusieurs personnes allaient pouvoir connaître concrètement les impacts du projet dans lequel les élèves et les étudiants se sont impliqués.

Je suis contente aussi que tu fasses ce projet-là [de recherche], je trouve que cela nous ouvre vraiment des portes et cela vient terminer le projet en beauté aussi. C'est comme un autre aspect et c'est un sens d'introspection aussi qu'on fait... C'est un beau projet. Cela va être quelque chose de concret qu'on va pouvoir garder... (Bertha, entrevue 3).

5.4.1.2 Les éléments appréciés de la phase de préparation au séjour

Spécifiquement en lien avec la phase de préparation, les étudiants ont surtout apprécié les six volets suivants: (a) les jumelages; (b) les camps de formation; (c) le projet intégrateur; (d) les activités de financement; (e) les rencontres individuelles avec le binôme et (e) les activités sociales avec les membres du projet.

5.4.1.2.1 Les jumelages

Lors de la première entrevue semi-dirigée, soit cinq mois avant le séjour, les étudiants étaient, à l'unanimité, satisfaits du jumelage établi par les organisateurs du projet : *« Je pense que j'aurais fait le même choix à leur place aussi [en parlant des organisateurs] »* (Sarah, entrevue 1). Ils croyaient d'ailleurs que le choix n'aurait pas pu être fait autrement : *« Je pense que le mixte qui a été fait devait être comme cela et c'est parfait ainsi! Je pense que cela ne pouvait pas être différent... »* (Ancolie, entrevue 1). Ces derniers ne pouvaient pas s'imaginer avec un autre binôme que le leur: *« Maintenant, c'est MON binôme. Puis, il n'y a personne qui va me le prendre! Honnêtement, c'est mon binôme à part entière, puis je ne veux pas le changer... »* (Jeanette, entrevue 1). Deux participants attribuaient cela au fait d'avoir créé un fort lien de confiance et ne pas souhaiter briser ce lien ou ne pas devoir, à nouveau, s'engager dans le processus de la création d'un lien de confiance avec un autre élève : *« Il y a comme un lien de confiance qui s'est créé et... non, moi je m'occupe de lui et je veux y aller [au Pérou] avec lui. Non, on n'échange pas »* (Bertha, entrevue 1). À cet effet, un répondant affirmait qu'il se sentirait très triste si son binôme se désistait du projet. Les répondants attribuaient leur satisfaction à différentes raisons, dont la relation établie, les affinités communes, les apports réciproques ainsi que le défi que représentait le fait d'être jumelé avec leur propre binôme. Ainsi, quatre participants appréciaient la dynamique ainsi que la relation créée avec leur binôme, puisqu'ils formaient une belle équipe, s'entendaient bien ou avaient établi un beau lien de confiance mutuelle. Quatre répondants justifiaient leur satisfaction par des affinités communes ou des ressemblances avec le binôme. Un étudiant avait d'ailleurs ressenti un coup de cœur dès les premiers camps de formation pour son binôme. Deux étudiants trouvaient que les jumelages étaient adéquats,

car ils ressentaient qu'ils pouvaient apporter énormément à leur binôme et, en échange, recevoir beaucoup de celui-ci. Enfin, pour un participant, la satisfaction de son jumelage provenait du défi que son binôme représentait pour lui. Le Tableau 21 présente une synthèse des motifs de satisfaction énumérés par les étudiants par rapport au jumelage.

Tableau 21
Motifs de satisfaction par rapport au jumelage

Motifs de satisfaction	Illustrations
La relation établie (n=4)	<i>Cela allait bien entre nous dans les camps, j'ai souvent eu à m'occuper de lui et on avait une bonne relation, on s'agaçait et cela coulait bien entre nous. J'avais juste envie d'être avec lui, il est cool... (Marcelle, entrevue 1)</i>
Les affinités communes (n= 4)	<i>C'était vraiment mon coup de cœur dans la fin de semaine, son énergie, il court partout... ah! Il est énervé et moi je suis tout le temps énervée! [...] Son énergie allait bien avec la mienne. (Bertha, entrevue 1)</i>
Les apports réciproques (n=2)	<i>Je pense qu'il [le binôme] va avoir besoin d'être sécurisé... Je pense que le mixte est bon, lui et moi on a un bout de vie à faire ensemble .Il a à m'apporter beaucoup et je pense que j'ai à lui apporter aussi, il n'y a pas de hasard. Il ne passe pas dans ma vie pour rien, c'est clair. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Le défi représenté (n=1)	<i>Je savais que cela allait être un défi pour moi, mais je ne suis pas seule là-dedans, alors... je suis contente. (Alice, entrevue 1)</i>

5.4.1.2.2 Les camps de formation

Bien que plusieurs répondants avouaient avoir parfois participé aux camps de formation de reculons, ils ont affirmé en être ressortis, à chaque fois, satisfaits et contents d'y avoir pris part (n=5). Certains se considéraient d'ailleurs privilégiés d'avoir vécu cela, tout en entretenant des contacts avec une clientèle ayant une DI. À travers les fins de semaine de formation, les membres de l'équipe ont pu se rapprocher de plus en plus, les uns des autres, créant ainsi un lien familial.

C'était vraiment plaisant [les camps] et c'est vraiment une belle opportunité de se connaître en groupe. On reste ensemble, on voit qu'on est vraiment une famille et je trouve qu'après chaque camp, cela nous réunit. Il y a comme une corde qui nous resserre toute la gang et on en ressort vraiment du bon, du positif de ces camps-là. (Bertha, entrevue 1)

5.4.1.2.3 Le projet intégrateur

Des quatre étudiants ayant réalisé leur projet intégrateur avec les élèves du Centre Ressources, trois ont affirmé que ce projet avait été un point fort de leur préparation au séjour. Ils étaient satisfaits de leur travail réalisé et des activités planifiées. Avec un recul sur leur expérience, ils pouvaient affirmer que les objectifs du projet intégrateur, qui consistaient à la préparation des élèves face au séjour au Pérou, avaient été largement atteints.

On s'est rendu compte là-bas [au Pérou] que finalement, nos randonnées qu'on préparait dans notre projet prévention, ce n'était pas aussi loin de la réalité. [Pendant la randonnée], je me suis tournée, j'ai dit à [un étudiant]: « Notre objectif sera pas mal plus atteint qu'on pensait! ». (Jeanette, entrevue 3)

5.4.1.2.4 Les activités de financement

Les activités de financement ont été l'un des éléments les plus appréciés de la phase de préparation par trois des répondants. Ces derniers ont vu en ces activités, l'occasion d'apprendre à se connaître, de passer du temps ensemble, de s'amuser ainsi qu'une opportunité de réaliser divers apprentissages. Plus particulièrement, les spectacles-bénéfices, les quilles-o-thon et l'emballage des achats effectués par les clients dans une épicerie ont été les activités les plus appréciées.

Moi, ce que j'aime, c'est quand on est ensemble dans le projet, quand on fait des activités vraiment tout le monde ensemble. Que ce soit aux quilles, je suis avec ma famille, mais c'est une activité pour notre projet et on est là tout le monde ensemble pour le projet, que ce soit emballer chez Maxi, c'est une activité, c'est le fun, on est ensemble. (Marcelle, entrevue 1)

Quand on fait des activités, cela nous permet de se connaître sous une autre dimension que le cadre de l'école ou quand on se voit ici au Cégep. Chaque activité, c'est un petit pas de plus dans notre relation, c'est une maille de plus qui se tricote, alors je pense que chaque activité a sa place. (Ancolie, entrevue 1)

5.4.1.2.5 Les rencontres individuelles avec le binôme

Pour trois des répondants, les rencontres individuelles avec le binôme étaient bien plus qu'une obligation, mais également un volet du projet qui les enchantait. Ainsi, ils ont aimé passer du temps de qualité avec leur binôme, apprendre à le connaître dans un contexte différent et bâtir un lien de confiance avec ce dernier.

Tous les moments passés ensemble... de voir les jeunes dans d'autres milieux qu'à l'école, si on a la chance de les voir chez eux... comme mon binôme, de le voir à la maison, de le voir au centre d'achat, de le voir aux quilles, c'est super plaisant de les voir dans d'autres contextes. (Alice, entrevue 2)

5.4.1.2.6 Les activités sociales avec les membres du projet

Deux étudiants ont surtout apprécié réaliser des activités sociales avec l'ensemble des membres du groupe de manière plus informelle. Ils ont alors fait référence à des sorties, des soupers et à des activités qui n'étaient pas directement en lien avec le projet.

Moi j'aime cela quand on se voit, quand on jase ensemble, quand on fait des activités sociales. Surtout les rencontres comme notre souper fondue, c'était plaisant... cela me fait du bien qu'on se voit et que cela ne soit pas trop officiel non plus. (Sarah, entrevue 1)

5.4.1.3 Les éléments appréciés du séjour à l'étranger

Les éléments les plus appréciés relatifs à la phase de séjour à l'étranger se rapportent aux quatre sous-thèmes suivants, soit: (a) les activités réalisées, (b) le déroulement général, (c) les aspects culturels du projet et (d) les aspects relationnels du séjour au Pérou.

5.4.1.3.1 Les activités réalisées lors du séjour

Les éléments les plus appréciés relativement aux activités réalisées lors du séjour au Pérou font référence à la randonnée sur le Machu Picchu, à l'aide humanitaire offerte à l'école primaire ainsi qu'aux visites guidées et aux activités récréatives.

À l'unanimité (n=7), les participants se sont montrés satisfaits de la randonnée pédestre de deux jours réalisée sur la *Inca Trail* en direction du Machu Picchu. Les éléments

appréciés par rapport à la randonnée étaient très nombreux et personnels à chacun. À titre d'exemple, quatre répondants ont gardé en mémoire leur arrivée à la Porte du Soleil avec la remise du collier significatif et la présence de l'organisateur qui n'avait pas pu réaliser la randonnée pédestre. Un autre répondant a surtout aimé la nuit en camping, de même que l'émotivité et la fébrilité ressenties lors du matin du départ vers le Machu Picchu. Pour la majorité des répondants (n=6), l'arrivée au Machu Picchu fut un moment fort en émotions qui représentait à la fois, un soulagement tout comme l'aboutissement et la concrétisation de leurs études en TES ainsi que de leur implication au sein du projet. Certains participants (n=3) ont démontré une grande fierté d'avoir contribué à ce que la première personne avec une déficience visuelle atteigne le sommet du Machu Picchu. Pour un étudiant, la remise du collier représentant une croix a été si significative qu'il ne l'a enlevé que trois semaines après son retour au Québec. Enfin, pour un autre, les difficultés vécues le soir de la randonnée pédestre lui auraient permis de découvrir la force du groupe.

L'arrivée à la Porte du Soleil : *Notre arrivée à la Porte du soleil, c'était vraiment wow! On est tous ensemble puis, c'était beaucoup d'émotions. C'était comme : on a réussi! Ce n'était pas l'aboutissement de l'Inca Trail, c'était l'aboutissement des deux ans et plus qu'on était ensemble, qu'on travaillait pour cela. C'était super beau. Puis de voir les jeunes qui étaient contents eux autres aussi. Puis qui étaient fiers, c'était super. (Alice, entrevue 3)*

La nuit de camping : *C'est tellement un beau moment que j'ai passé avec mon binôme que je ne peux pas détester ce moment-là [...]. C'est vraiment à ce moment-là que j'ai vu qu'on avait vraiment une force d'équipe, on était vraiment tous ensemble, peu importe ce qui arrivait, il n'y avait rien qui pouvait nous empêcher d'arriver à la Porte du soleil. (Marcelle, entrevue 3)*

Le matin du départ vers le Machu Picchu : *J'ai vraiment aimé le matin, l'émotivité qu'il y avait, j'étais heureuse, j'étais bien. On arrivait à la fin, c'était ce qu'on attendait. Le matin, on chantait, puis il [un organisateur] a essayé de chanter la chanson, puis qu'il soit émotif, cela m'a rendu émotive aussi, j'ai trouvé cela le fun. C'est sûr que je me suis dit, c'est vrai, c'est la fin. Il fallait le vivre, j'étais contente, puis cela m'a pognée aussi, j'ai eu quelques larmes. Même si c'était émotif, c'était plaisant comme moment, même s'il y avait l'émotivité, puis qu'on se dise c'est presque la fin, c'est tellement fort, ce qu'on a vécu qu'on ne peut pas regretter d'y avoir participé. (Marcelle, entrevue 3)*

Tous les répondants ont également apprécié le volet d'aide humanitaire réalisé à l'école primaire. À ce sujet, les répondants ont aimé l'accueil chaleureux qui leur a été réservé à l'école (n=7). Cet accueil comprenait une fête avec danse, musique, breuvages et desserts. Les étudiants ont non seulement apprécié danser et jouer avec les jeunes de l'école d'Abancay, mais surtout de voir les élèves du Centre Ressources interagir avec les jeunes de l'école, et ce, particulièrement lorsque les élèves ont distribué des gommettes aux enfants.

Notre arrivée, ils étaient tellement chaleureux, c'était vraiment le fun, les jeunes, là, wow! Oui, on a vraiment été bien accueillis. On se sentait chez nous, puis je pense que c'est ce qu'ils ont voulu, puis ils ont réussi. On se sentait vraiment chez nous, puis on se sentait super bien. (Alice, entrevue 3)

Ce que j'ai trouvé beau, puis ce que je trouve qui a été profitable à l'école, c'est de voir les jeunes du Centre Ressources danser avec les autres jeunes qui ont une déficience intellectuelle de là-bas. J'ai trouvé cela plaisant. (Marcelle, entrevue 3)

D'autre part, deux des répondants ont apprécié se retrouver tout le groupe ensemble à l'école d'Abancay, à dormir au même endroit deux nuits consécutives et surtout, en dortoir. Contrairement aux autres nuits où ils dormaient dans des chambres à occupation double seuls avec leurs binômes, les répondants étaient très heureux de se retrouver en plus grand groupe pour se partager la responsabilité de leur binôme et, ainsi, se sentir moins seuls. Cela a également permis une plus grande liberté aux binômes.

J'ai juste aimé qu'on s'installe tout le monde ensemble pour dormir puis qu'on sache qu'on allait passer plus qu'une nuit là-bas, on allait passer au moins deux nuits. J'ai surtout aimé cela pour le fait qu'on se retrouve en groupe, puis qu'on puisse s'amuser ensemble, qu'on avait du temps... (Marcelle, entrevue 3)

En outre, trois autres étudiants se sont surtout réjouis de l'aide apportée à l'école primaire de par les travaux exécutés ainsi que par leur apport en matériel adapté et proprioceptif (ex.: crayons adaptés, ustensiles adaptés, ballons, objets tactiles et jeux éducatifs). Ainsi, concernant l'aide offerte, un étudiant était heureux d'avoir pu donner de son temps. En ce qui a trait aux travaux, deux des répondants qui ont pris part à un projet artistique, qui consistait à peindre des bacs à sable sur pieds, ont grandement apprécié cette

activité et le fait qu'elle leur permettait d'entrer en contact avec des jeunes péruviens. Ensuite, deux étudiants ont eu l'impression que le don de matériel adapté et proprioceptif avec l'explication de l'ergothérapeute sur la manière de les utiliser avait été l'élément le plus profitable, et ce, plus encore que les travaux réalisés à l'école.

L'aide offerte : *Le fait de donner, l'aide humanitaire, je trouve c'est un don de soi, alors j'ai aimé faire cela. Cela m'a fait plaisir de donner un peu de moi-même là-bas, puis j'aurais même donné plus que cela m'aurait fait plaisir. (Loraly, entrevue 3)*

Les travaux exécutés : *Quand je faisais des dessins dehors, il y a des enfants qui sont venus me voir, dont le petit garçon qui était sourd. Il est venu me voir, puis j'essayais de lui faire comprendre qu'il pouvait dessiner. Je lui ai donné des pinceaux, puis de la peinture, puis il a fait un dessin. C'était le fun. Oui, c'était un beau moment. Puis après cela, il y a une autre petite fille qui est venue à côté de moi, puis je lui ai donné des pinceaux aussi, puis elle a fait un soleil. (Sarah, entrevue 3)*

Le don de matériel : *Je pense que, juste avec le matériel qu'on a apporté, je pense qu'on peut dire qu'on a accompli ce qu'on voulait accomplir, puis qu'on a donné un sourire à ces élèves-là, au personnel, à la directrice et un petit vent de fraîcheur avec nos nouveaux matériaux. (Bertha, entrevue 3)*

Enfin, certains répondants (n=3) ont d'abord et avant tout aimé visiter une école adaptée péruvienne pour ainsi observer les différences et similitudes entre les services du Pérou et du Québec. Un étudiant s'est d'ailleurs questionné quant aux différences dans l'établissement des diagnostics de déficience et de trisomie.

J'ai aimé cela de visiter les lieux, de voir comment c'était comme école adaptée. À un moment donné, je me suis rendu compte qu'il y avait beaucoup de trisomiques dans l'école [...]. Il y en avait beaucoup, puis pour mon métier, j'ai trouvé cela intéressant de voir qu'ils n'ont peut-être pas les mêmes outils de diagnostic que nous pour dépister cela. (Marcelle, entrevue 3)

Les visites guidées et les activités récréatives ont été très appréciées par la majorité des répondants (n=6). En ce qui concerne les visites guidées, ces derniers ont aimé recevoir des informations sur les ruines et l'histoire du Pérou. Certains d'entre eux ont tellement apprécié cela qu'ils auraient souhaité réaliser davantage de visites. Un étudiant a particulièrement aimé la visite des ruines de Pissac, réalisée la veille du départ vers le

Machu Picchu. Pour ce dernier, cela lui a permis de savoir à quoi s'attendre et de se sentir prêt mentalement et physiquement à réaliser l'ascension du Machu Picchu.

Moi, je suis quelqu'un qui adore l'histoire, qui adore tout ce qui a touché un pays, alors les visites, cela m'intéressait vraiment. Puis quand notre guide nous en parlait avec le cœur, qu'il en mettait, c'était comme, dis-moi s'en plus! C'était tout le temps plus intéressant. Les visites, c'était A1 puis j'étais vraiment contente. (Jeanette, entrevue 3)

Au niveau des visites, je suis contente qu'on ait été faire la randonnée à Pissac avant d'aller faire le Machu Picchu parce que cela a donné un petit aperçu de ce que c'est une randonnée au Pérou. C'était des escaliers, puis on est en altitude, et cela m'a rassurée pour le lendemain. J'ai aimé cela, je trouvais cela pertinent... (Marcelle, entrevue 3).

En ce qui concerne plus particulièrement les activités récréatives qui ont eu lieu lors du séjour au Pérou, trois étudiants ont surtout aimé les visites des marchés d'artisanat et la partie de soccer. Effectivement, deux participants ont apprécié avoir du temps pour magasiner et observer les produits locaux dans les marchés d'artisanat. En ce qui concerne la partie de soccer, pour quelques élèves du Centre Ressources, cette partie affrontant les Québécois aux guides péruviens a été un élément déterminant du séjour. Un répondant a d'ailleurs fortement apprécié ce moment, sachant à quel point les élèves aimaient le soccer.

Je m'ennuie de magasiner dans les marchés, de parler avec les dames, de négocier. Je trouve que c'est une belle occasion d'entrer en relation, de regarder toutes les couleurs, tout l'artisanat qu'ils font, de me promener dans les rues... (Alice, entrevue 3).

J'ai vraiment aimé qu'on soit en groupe, qu'on s'amuse. La partie de soccer, c'était magique, c'était plaisant, on s'amuse ensemble, on a joué avec nos guides. Je trouve que c'est le fun parce qu'à tous les camps, on a joué à un sport. Je sais que la gang du Centre Ressources, elle tripe sur les sports. (Marcelle, entrevue 3)

5.4.1.3.2 Le déroulement général du séjour

Les éléments les plus appréciés relatifs au déroulement général du séjour au Pérou référaient, dans le discours des répondants, à la planification et l'organisation du séjour, à l'absence de problèmes de santé majeurs et au rythme du séjour à l'étranger.

Six répondants ont apprécié la planification et l'organisation du séjour. Ces derniers étaient heureux de ne pas avoir eu à s'occuper de la gestion de l'horaire, des activités et des visites. De cette façon, ils ont pu profiter de l'instant présent, sans se préoccuper de ce qui allait suivre. Enfin, ils ont également apprécié les modifications qui ont été effectuées tout au long du périple afin d'alléger l'emploi du temps, qui était trop chargé au début du voyage.

C'était super bien organisé. L'horaire, tout était réglé au quart de tour. Nous autres, on se laissait porter par la vague, puis j'ai aimé cela. (Loraly, entrevue 3)

Six participants se sont dits heureux de ne pas avoir eu de problème de santé majeur. Certains (n=4) ont apprécié de ne pas avoir été malades, alors que ceux qui l'ont été (n=3), étaient soulagés de ne pas avoir eu de graves problèmes de santé nécessitant une hospitalisation ou entraînant une désorganisation du séjour.

Je n'ai pas eu de problème, je n'ai pas eu mal au cœur, je n'ai pas eu mal au ventre, tout va bien. J'ai été même surprise de ne pas avoir plus de maux de ventre que cela. (Marcelle, entrevue 3)

Oui, on a été malades, mais pas vraiment gravement. Il n'a pas fallu que quelqu'un soit hospitalisé et que le voyage soit totalement désorganisé. On a été malades, mais le «timing» a été quand même pas si pire. (Ancolie, entrevue 3)

Pour trois répondants, le rythme, l'ambiance ainsi que le style de vie associés au voyage leur ont permis de prendre un recul par rapport à leur vie au Québec, leurs sources de stress et leur rythme effréné. Le fait d'avoir un horaire prédéterminé et organisé leur a permis de profiter de l'instant présent, de ne pas se sentir stressés, de relaxer et de vivre un sentiment de liberté. Un étudiant a spécifiquement ressenti cette plénitude lors des longs déplacements en voiture.

J'avais comme un peu mis ma vie sur pause. S'il y a une place où je n'étais pas stressée, parce que dans la vie, je suis très stressée, c'était au Pérou. Parce que, au Pérou, je ne pouvais pas influencer ma vie ici, je ne pouvais pas penser à l'avenir parce que mon avenir, c'était dix jours, je ne pouvais rien changer, peu importe. Je m'ennuie de ne pas être stressée, de vivre le moment présent, oui, c'est organisé, mais on profite de chaque instant, puis on n'est pas stressés, puis il arrivera ce qui arrivera... l'ambiance de voyage, c'est cela qui me manque. (Marcelle, entrevue 3)

5.4.1.3.3 Les aspects culturels du séjour

Les éléments les plus appréciés relatifs aux aspects culturels du séjour se divisent en quatre catégories : (a) les contacts avec les membres de la communauté locale, (b) les paysages du Pérou, (c) la nourriture et (d) la température du pays.

En ce qui concerne les contacts avec les membres de la communauté locale, tous les répondants ont été satisfaits des liens qu'ils ont pu établir dans le cadre de leur séjour. À cet effet, ils ont surtout fait référence aux relations établies avec les jeunes de l'école d'Abancay, les guides péruviens et les personnes rencontrées dans les marchés. Malgré la barrière de la langue, les répondants se réjouissaient d'avoir réussi à échanger avec les Péruviens.

Je suis vraiment contente, j'ai vraiment tripé, puis je trouve vraiment que c'était un beau moment fort. Juste l'énergie... J'étais allée m'asseoir avec les enfants, puis je me suis amusée avec eux. Puis, en plus, il y a comme deux enfants qui sont venus me voir, puis qui sont venus me porter des gommettes. C'était beau. (Bertha, entrevue 3)

La plupart du temps, ils étaient capables de nous parler, malgré la barrière de la langue. Il y a certains mots que j'étais capable de capter... Si je prends l'exemple du petit village où on a vu les porcs. La dame a commencé à nous expliquer des affaires, puis à nous parler, mais elle nous parlait en espagnol. On se comprenait quand même. Juste que la dame prenne son temps, de nous sortir des pièces de viande ou nous montrer comment ils faisaient cela, dans sa cuisine. Elle nous accueillait dans sa maison, carrément. Je me sentais privilégiée de cela. (Jeanette, entrevue 3)

Quant aux paysages du Pérou, ils font partie des éléments les plus appréciés par tous les participants qui en ont gardé de très beaux souvenirs. Ils ont surtout apprécié les contrastes entre les montagnes enneigées, la verdure, les chutes ainsi que les zones plus tropicales et

humides. Un site lors de la randonnée, le Winaywayna, a été particulièrement significatif pour trois des répondants, de par sa beauté et sa grandeur. Plusieurs d'entre eux n'ont pas été capables de trouver de mots pour décrire la beauté des paysages vus. Tout au long du séjour, les participants ont d'ailleurs apprécié s'arrêter pour tenter d'immortaliser les paysages par des photos. Toutefois, au retour du séjour, les répondants trouvaient que les photographies ne pouvaient représenter la réelle beauté de ce qu'ils avaient vu au Pérou.

Ce que j'ai le plus apprécié... Le décor, le Pérou en tant que tel. Bien, le paysage. La majestuosité de ce pays-là, cela me porte encore... Quand je me revois encore dans les montagnes, juste dans l'autobus avec la musique, personne ne se parlait, puis on écoutait la musique, puis on regardait dehors. C'était comme un rêve. Pour moi, c'est ce que je retiens du Pérou, le fait d'être portée par une montagne... Mais, on se serait cru au ciel, des bouts. C'était vraiment beau. (Ancolie, entrevue 3)

En même temps, je restais un peu sans mots face à l'endroit. Les mots, des fois, ils ne définissent vraiment pas de ce qu'on ressent de ces endroits-là. Cela venait me chercher loin [...]. J'en parle aux gens comment c'était beau, puis que cela ne faisait pas partie des sept merveilles du monde pour rien. (Jeanette, entrevue 3)

Les répondants ont également beaucoup apprécié la nourriture péruvienne (n=6). Ils ont aimé la qualité et la quantité de nourriture ainsi que le fait de ne pas avoir à cuisiner pendant les dix jours du voyage. À ce sujet, ils ont apprécié aussi avoir eu l'occasion de découvrir plusieurs restaurants offrant des mets typiques du Pérou.

Je ne pensais pas manger grand-chose pendant dix jours de temps, genre du riz, des beans, et... pas grand-chose. J'ai tellement été surprise. Aïe, je capotais! J'ai mangé beaucoup toute la semaine, j'ai vraiment tripé [...]. J'ai eu un bon appétit, j'ai vraiment été surprise de la nourriture. C'était de la bonne bouffe, j'étais bien contente. Le fait de ne pas cuisiner puis que cela arrive chaud, aller me servir direct, manger, pas de vaisselle, rien, tu bouffes, puis tu tripes! J'ai bien aimé cela. J'ai été agréablement surprise. (Loral, entrevue 3)

Enfin, un participant s'est réjoui de la température lors du séjour au Pérou : « J'ai été agréablement surprise de la température aussi. Il a seulement plu un peu une demi-journée, puis c'était tout. Mais, le fait qu'il pleuve dans le Machu Picchu, j'ai aimé cela encore plus parce que cela faisait ressortir les parfums de la nature... » (Loral, entrevue 3).

5.4.1.3.4 Les aspects relationnels du séjour

Finalement, les éléments les plus appréciés relatifs aux aspects relationnels du séjour se regroupent en quatre catégories : (a) l'échange de la responsabilité des binômes, (b) le travail des guides-accompagnateurs, (c) l'attitude et le comportement des jeunes et (d) les réunions de groupe.

L'échange de la responsabilité des binômes est un autre élément qui a été particulièrement apprécié par tous les répondants. Autant les répondants appréciaient le temps passé en compagnie de leur binôme, autant ils ont aimé passer des moments avec d'autres élèves. Ces moments ont été perçus comme une pause, mais surtout une liberté que les répondants s'offraient à eux-mêmes et à leur binôme. Cela leur a permis de se relayer les uns les autres, d'interagir avec d'autres membres du groupe, de prendre du recul par rapport à leurs interventions et de reprendre leur énergie. Quatre étudiants ont, de plus, apprécié accompagner l'élève présentant une déficience visuelle, car cela leur a permis de relever un défi en décrivant les sentiers le plus précisément possible afin que cette personne évite les obstacles. Cette implication auprès de cet élève leur a permis de se sentir très utiles, voire indispensables.

Pendant la randonnée, j'ai permis à mon binôme, puis à moi aussi, de ne pas tout le temps être ensemble. Cela ne me dérangeait pas qu'il soit trois ou quatre personnes en avant de moi. Je savais qu'il était en sécurité, puis je n'avais pas besoin qu'il soit tout le temps à côté de moi. Il savait que j'étais là, je savais où il était, puis on se regardait, on se faisait des petits signes, tu es correct, je suis correcte, c'est parfait. (Bertha, entrevue 3)

On se relayait dans les jumelages. J'ai trouvé cela le fun. C'était de belles relations, puis de beaux échanges. D'être avec [l'élève avec la déficience visuelle], c'est sûr que cela donne un autre aperçu [...]. (Jeanette, entrevue 3)

Six étudiants sont d'avis que les guides qui les ont accompagnés tout au long du séjour ont fait bien plus que leur travail envers eux. Ils ont apprécié tant les guides des Karavaniers que les guides péruviens pour leurs qualités personnelles et professionnelles.

Ils ont surtout aimé la disponibilité et l'ouverture de ces personnes, tout comme leur facilité à aller vers eux et vers les élèves du groupe.

Nos guides, j'ai trouvé cela extrêmement positif. Ils étaient tellement là pour nous, puis ils étaient proches des jeunes. Même s'ils ne parlaient pas français, ils allaient voir les jeunes, puis ils étaient capables de rire avec eux, de s'amuser et de les taquiner un peu. Wow! Ils étaient vraiment gentils. On pouvait parler avec eux, on posait n'importe quelle question, puis ils nous répondaient. Quand on a été malades, dans le bus, [un guide] s'est occupé des jeunes, puis il a pris [un étudiant] avec lui en avant, puis il lui flattait les cheveux tout le long, ce sont des petits gestes qu'ils ne sont pas nécessairement obligés de faire, mais ils sont là avec nous autres, ils ne sont pas juste les guides. On a envie de les intégrer parce que, justement, ils veulent faire partie du groupe, puis c'est plaisant. (Alice, entrevue 3)

Cinq répondants se réjouissaient de l'attitude et du comportement des jeunes. Ils étaient d'ailleurs très fiers des élèves. Ils ont, entre autres, été agréablement surpris de la détermination des jeunes, de leur capacité d'adaptation ainsi que de leur patience. Certains (n=3) étaient surpris que tout se soit aussi bien déroulé avec les jeunes, puisqu'ils s'attendaient à ce qu'ils vivent plus de difficultés pendant le séjour. Effectivement, les répondants ont souligné la détermination des jeunes de ne pas avoir abandonné en cours de route, malgré les difficultés. Ils ont également été très surpris de la patience des jeunes face au temps d'attente pendant la randonnée et dans les aéroports. Enfin, ils ont également trouvé que les élèves du Centre Ressources ont su faire preuve d'une capacité d'adaptation hors pair en terre péruvienne. Ainsi, les nouveautés telles que les toilettes rudimentaires, les douches froides, l'absence d'un lit confortable, la langue espagnole, le changement de nourriture, les vols en avion et le déplacement d'un hébergement à l'autre tous les jours ne semblent pas les avoir affectés.

La majorité des jeunes se sont vraiment bien adaptés. Les temps d'attente, on en avait beaucoup, mais on a vraiment bien géré cela, puis les élèves étaient vraiment patients. Moi, je m'attendais à ce que cela soit vraiment plus difficile. Cela s'est vraiment bien déroulé. (Bertha, entrevue 3)

Cela m'a étonnée de voir que les jeunes, ils ont une bonne capacité d'adaptation. On se disait, ce n'est vraiment pas pareil qu'au Québec, cela va être difficile... Mais, on a eu la télé quelques soirs à l'hôtel et ils se sont adaptés, ils ont écouté un poste espagnol, ils ont écouté le soccer. Ils se sont adaptés à la bouffe... ils n'ont pas tout mangé, mais à chaque repas, ils trouvaient quelque chose qu'ils aimaient, puis ils mangeaient bien. La capacité d'adaptation, les jeunes du Centre Ressources, cela m'a surprise [...]. Je ne m'attendais tellement pas à ce qu'ils réagissent de même... même aux toilettes turques. Je suis tellement fière d'eux autres, puis je suis tellement surprise. Je ne m'attendais pas à ce que cela aille aussi bien. (Marcelle, entrevue 3)

Lors des camps de formation, les membres du groupe étaient habitués à avoir régulièrement des rencontres de groupe afin de faire un retour sur leurs journées, d'échanger et de discuter tout le monde ensemble. C'est d'ailleurs ce que trois étudiants ont particulièrement aimé lors du séjour à l'étranger. Quatre rencontres de groupe ont eu lieu au Pérou. La première et la deuxième, exclusivement avec les étudiants du Cégep, pour parler de leur expérience d'accompagnement lors de la 4^e et de la 6^e journée du séjour. La troisième s'est déroulée uniquement avec les élèves du Centre Ressources lors de la 6^e journée du séjour afin de parler de leur expérience, leur appréciation du séjour et des difficultés vécues. La quatrième rencontre a eu lieu avec le groupe en entier, sur le toit de l'école, lors de la 7^e journée du voyage. Les rencontres de la 6^e et de la 7^e journée du projet ont été particulièrement appréciées par trois des répondants. La première visait à faire une mise au point, alors que la seconde avait pour objectifs de remettre aux participants les lettres écrites de la part des membres de leur entourage (famille, amis) et de se confier et de parler de leur expérience au Pérou, tout en observant les étoiles. Pour plusieurs (n=5), ces rencontres leur ont permis de s'exprimer et de faire une prise de conscience sur leurs attitudes et comportements, ce qui a eu des répercussions positives sur la suite du séjour à l'étranger.

Je pense que cela nous a fait du bien quand on a eu une réunion avec [un organisateur], puis qu'il nous a nommés certaines choses et que [un étudiant] nous a dit : « Vous n'avez pas l'air d'avoir de plaisir et je trouve cela dure ». Moi, cela m'a fait allumer : « Oui, c'est vrai, tu as raison ». Je ne peux pas dire que je n'ai pas eu d'autres moments difficiles après, mais que je les vivais, puis après cela, j'avais essayé d'avoir du plaisir en mangeant avec les jeunes, puis d'avoir moins l'air d'avoir une face de mort quand cela n'allait pas. (Alice, entrevue 3)

5.4.1.4 Les éléments appréciés lors du retour au Québec

Trois semaines après leur retour au pays, cinq étudiants ont préféré prendre un recul par rapport à leur séjour à l'étranger avant d'en discuter avec leurs proches. Ces derniers ressentaient plutôt le besoin de décanter leur expérience, de prendre du temps pour eux-mêmes et de pratiquer des loisirs personnels (n=3) avant de parler de leur voyage au Pérou. Quand leur entourage les questionnait, ces répondants ont préféré parler brièvement et de manière peu détaillée de leur expérience. Certains (n=2) ne souhaitaient tout simplement pas embêter les gens avec leurs histoires de voyage, tandis que d'autres avaient l'impression que personne ne comprendrait réellement ce qu'ils avaient vécu.

Je ne sais pas si j'ai vraiment envie d'en parler. En tout cas, quand le monde me dit « Puis? », je dis « ah, c'est un beau voyage, c'était difficile, mais le Pérou, c'est super beau, puis mon jeune a fait de beaux apprentissages », je me limite à cela. Là, j'ai envie de prendre du temps pour moi aussi. Cela fait donc du bien de ne plus avoir d'engagements! Je n'en prends plus, pour un bout, puis le seul engagement que je vais prendre, c'est un cours de couture. Cela ne me tente pas d'être redevable envers personne en ce moment. Cela fait deux ans que je fais des efforts, vivre, m'impliquer puis manger en commune, puis là, je «feel» sauvage. (Ancolie, entrevue 3)

Je n'ai pas parlé beaucoup du voyage. Cela ne me tentait pas. Pas parce que je n'ai pas passé un beau voyage, mais c'est parce que je n'ai pas le besoin d'en parler, puis souvent, j'ai l'impression que je tanne le monde quand je parle de mes affaires... (Bertha, entrevue 3)

En ce qui a trait aux deux autres étudiants, ils ont apprécié partager leurs souvenirs de voyage avec leurs proches, soit en présentant leurs photos ou en racontant leurs anecdotes de voyage. Ces derniers avaient hâte de parler de leur expérience et ressentaient le besoin de la partager.

Moi, quand je suis arrivée, j'aurais eu le goût de m'asseoir puis de jaser de mon voyage. J'aurais eu le goût de leur raconter, mais tout le monde dormait. Il fallait bien qu'ils dorment, mais j'aurais eu le goût de m'asseoir de leur donner tout de suite leurs souvenirs. Je voulais jaser. (Marcelle, entrevue 3).

J'étais contente de montrer mon voyage à ma famille, puis mes amis. Quand on montre des photos, souvent, on fait comme un petit retour, puis cela facilite le deuil aussi, je trouve. Quand tu regardes cela, cela te fait du bien... Mes photos, cela m'a fait plaisir de les montrer. (Loralay, entrevue 3)

Le Tableau 22 présente une synthèse des éléments appréciés par rapport au projet en fonction de ses différentes phases.

Tableau 22
Éléments appréciés du projet

Les éléments appréciés du projet	N
Éléments communs aux phases de préparation et de séjour	
Retombées perçues et apprentissages réalisés	7
Relations établies avec les membres du groupe	7
Travail des organisateurs du projet	7
Relation établie avec le binôme	4
Accompagnement des jeunes vivant avec une DI	4
Caractère unique de l'expérience	3
Implication sur deux années	3
Chansons composées	2
Affiliation à un projet de recherche	1
Éléments spécifiques à la phase de préparation	
Jumelages	7
Camps de formation	5
Projet intégrateur	3
Activités de financement	3
Rencontres individuelles avec le binôme	3
Activités sociales avec les membres du projet	2
Éléments spécifiques au séjour	
Activités réalisées	7
Déroulement général du séjour	7
Aspects culturels	7
Aspects relationnels	7
Éléments spécifiques au retour	
Prise de recul par rapport à l'expérience vécue	5
Prise de temps pour soi	3
Présentation de l'expérience aux proches	2

5.4.2 Les éléments moins appréciés du projet

De manière générale, les difficultés vécues, les attentes non comblées ainsi que les déceptions des répondants ont été vues comme les éléments les moins appréciés par rapport à l'ensemble du projet. Ces éléments sont présentés en fonction des différentes phases du projet, soit: (a) la phase de préparation; (b) la phase de séjour au Pérou et (c) le retour au Québec.

5.4.2.1 Les éléments moins appréciés de la phase de préparation au séjour

Les éléments moins appréciés de la phase de préparation au séjour à l'étranger se subdivisent en quatre catégories, soit : (a) les relations interpersonnelles; (b) la préparation, le déroulement et la gestion des activités pré-séjour; (c) la consolidation des divers rôles de vie (étude / travail / famille / implication sociale) et (d) la formation en TES.

5.4.2.1.1 Les relations interpersonnelles

En ce qui concerne les relations interpersonnelles, tous les répondants ont, d'abord, souligné des insatisfactions quant au manque de communication et de consultation lors des prises de décisions concernant le projet. Effectivement, lors de la phase de préparation du séjour, quelques décisions prises par le comité organisateur n'ont pas été appréciées par les étudiants pour diverses raisons. Entre autres, le fait de ne pas se sentir consultés ou impliqués dans les décisions a amené plusieurs participants à ne pas se sentir importants, considérés ou sur le même pied d'égalité que les organisateurs ainsi qu'à ressentir une distance, voire une hiérarchie entre les participants et les membres du comité organisateur. Quelques répondants croyaient d'ailleurs que le terme « noyau », attribué aux promoteurs du projet, contribuait à distancer les membres du projet qui se sont d'ailleurs sentis infantilisés. Toutefois, quelques étudiants ont expliqué que le manque de communication était dû, en grande partie, au peu de disponibilité de ceux-ci pour effectuer des rencontres de groupe. Les décisions les moins appréciées concernaient surtout les dates des activités ou des camps de formation imposés aux participants. Enfin, la présence d'un étudiant du Cégep lors des réunions hebdomadaires des membres du « noyau » a semblé rétablir la situation en cours de projet.

Il manque de communication... mais en même temps, on n'a pas le temps! Ce n'est pas drôle, c'est un gros cercle vicieux, on n'aurait pas le temps de faire des rencontres tout le temps, alors à cause de cela, on a un manque de communication... Parfois, il va y avoir des activités et c'est comme: « Il y a cela telle date, vous n'avez pas le choix d'être là ». On dirait que je me sens traitée comme un enfant et je n'aime pas cela. Est-ce qu'on peut donner notre avis? On a peut-être quelque chose cette fin de semaine là... Non, le noyau a décidé que c'était cette journée-là et c'est cette journée-là. C'est vraiment quelque chose que je n'ai pas aimé. (Bertha, entrevue 1)

Ensuite, bien que les tensions et les conflits entre les membres du projet (élèves, étudiants et organisateurs) furent rares, ce sont des éléments qui n'ont pas été appréciés par la majorité des répondants (n=6), et ce, qu'ils aient été vécus par les répondants eux-mêmes ou simplement observés chez les autres participants⁶³. Plusieurs d'entre eux (n=4) se disaient d'ailleurs très sensibles aux froids présents au sein d'un groupe.

Pendant une activité, cela avait été difficile, j'étais fâchée, puis j'étais découragée... Je lui avais dit que le voyage au Pérou, cela m'inquiétait, je lui avais nommé que j'avais l'impression d'être une police avec lui [le binôme] et de toujours devoir intervenir sur tout. (Alice, entrevue 2)

À un moment donné, il [un étudiant] était vraiment plus distant, je ne l'ai pas senti avec nous autres. (Bertha, entrevue 3)

En outre, quatre participants ont souligné le manque d'occasions pour réaliser des rencontres de groupe. Ils auraient notamment souhaité se rencontrer davantage pour mieux connaître les membres du projet, pour que la dynamique de groupe soit plus forte, pour que l'équipe soit plus soudée et, enfin, pour se sentir plus en confiance avec tout le groupe. Le manque de temps et de disponibilité de l'équipe était perçu, chez ces étudiants, comme un facteur ayant contribué au manque de rencontres d'équipe et d'activités sociales.

J'aurais voulu plus de moments pour se rencontrer et pour renforcer notre dynamique. Juste... sortir prendre une bière, sortir prendre un café, écouter un film ensemble... Parce que, si moi, j'ai vraiment quelque chose qui va pas là-bas, je vais peut-être en parler à mon binôme, sauf qu'à part m'écouter, je n'aurai pas l'impression nécessairement d'être comprise. Je vais me tourner vers les étudiants du Cégep, mon petit noyau. Je pense que le lien, il faut qu'il soit fort. (Marcelle, entrevue 1)

Il y a un petit quelque chose d'après moi qui manque qui s'appelle le temps et le temps c'est du temps passé ensemble, c'est du temps à s'investir, c'est du temps à se connaître, c'est du temps à développer des forces ensemble aussi. Et cela j'ai l'impression qu'on n'a pas le temps de le faire alors... je nous sens peut-être encore étrangers un peu. Cela me fait un petit peu peur parce que ce qu'on va partager, cela va être très intense, alors j'ai peur qu'il manque de préparation un peu. (Ancolie, entrevue 1)

⁶³ La nature de ces tensions et conflits sera abordée au point 5.4.2.2.3 *Les relations interpersonnelles*.

De plus, quatre étudiants se sont montrés très déçus d'avoir eu de la difficulté à créer leur lien de confiance avec leur binôme ou à communiquer avec ce dernier. Le manque de disponibilité du binôme, le manque d'échanges et d'introspection ou les problèmes de langage ont été perçus comme des éléments ayant perturbé la création du lien de confiance.

Le lien [avec le binôme], il a peut-être été plus long à se créer. Il n'a pas beaucoup de langage, ce qui fait que nos conversations étaient très limitées, nos échanges aussi. Alors, je n'ai pas pu créer de lien comme je l'aurais voulu. (Ancolie, entrevue 3)

Enfin, la difficulté à s'intégrer ou à développer un sentiment d'appartenance au sein du groupe est un élément qui a été moins apprécié par trois des répondants. Le manque d'occasions de rencontres, d'activités sociales, de temps, de motivation ou d'implication ont tous amené une difficulté à faire sa place dans le groupe.

La session avant celle du projet de prévention... cela a été plus dur pour moi, je ne me sentais pas dans la gang. Je n'étais pas avec eux autres. On ne se voyait pas beaucoup. J'étais moins motivée pour y aller. (Sarah, entrevue 3)

Il y a un bout que cela a mal été, je n'étais pas dedans... on dirait que je n'avais pas l'impression que je faisais partie du groupe, que je ne méritais pas d'aller au Pérou. (Alice, entrevue 3)

5.4.2.1.2 La préparation, le déroulement et la gestion des activités pré-séjour

En premier lieu, la majorité des participants (n=5) n'ont pas aimé solliciter les gens de leur entourage ou les entreprises subventionnaires dans le cadre du financement du projet, tant pour la vente d'objets que pour les demandes de commandites. Ils avaient alors l'impression de mendier de l'argent ou d'importuner les individus en sollicitant leur appui financier. Cette impression ainsi que l'ampleur de la somme d'argent à amasser ont d'ailleurs affecté la motivation de trois participants. De plus, certains se sentaient déjà préoccupés par leurs propres problèmes financiers (n=3), ce qui leur rendait la tâche encore plus ardue. Enfin, un répondant aurait préféré que les demandes de commanditaires et le volet administratif du projet soient pris en charge par un autre groupe de personnes rémunérées ou bénévoles ayant plus d'expérience dans le domaine.

Vendre des choses, cela fait partie du financement, mais moi je ne suis pas une vendeuse. Je trouve cela difficile de vendre. Je n'aime pas cela me faire achaler, alors je n'aime pas cela achaler le monde. (Marcelle, entrevue 1)

J'ai de la difficulté à manger ces temps-ci, alors ma préoccupation est plus à me nourrir que de financer le voyage. Alors, c'est le côté qui m'achale plus, le financement... on mixte des activités à cela, mais il y a toujours cela en arrière de la tête : l'argent. Cela fait partie de la game, mais j'ai l'impression que cela brouille les cartes un petit peu ou que cela enlève un peu de magie. C'est le côté plate, le passage obligé. (Ancolie, entrevue 1)

La sélection d'un ou de plusieurs membres du groupe a également été remise en question par cinq des étudiants. Les difficultés physiques, psychologiques et de santé de certains participants ont, entre autres, motivé ces questionnements. Le manque de représentativité du genre masculin au sein des étudiants a également été soulevé par deux personnes. Cette situation aurait été à l'origine du sentiment de solitude vécu par le seul garçon de l'équipe des étudiants.

On était une belle équipe. Par contre, mon côté qui pense aux autres me dit que cela aurait sûrement été mieux s'il y avait deux gars dans notre équipe [...]. Cela aurait peut-être fait une différence, amené une autre dynamique. (Marcelle, entrevue 3)

Il a super bien fait cela au Pérou... Mais, je trouve qu'il y en a d'autres [élèves du Centre Ressources non sélectionnés] pour qui le séjour aurait été plus profitable... (Loral, entrevue 3)

De plus, la courte durée et le manque de représentativité des camps de formation par rapport à la réalité du séjour à l'étranger ont amené certains participants (n=4) à ne pas se sentir suffisamment préparés. Ces derniers auraient souhaité vivre un camp de formation d'une semaine, dans un endroit inconnu des élèves, afin de les déstabiliser davantage, et ce, en incluant plus de randonnées pédestres. Ces éléments ont été soulevés, car plusieurs des répondants ont eu l'impression de ne pas connaître adéquatement le niveau d'autonomie de leur binôme, voire de l'avoir surestimé.

Au niveau de la préparation, faire un camp d'une semaine, c'est différent d'une fin de semaine. Deux jours de coucher, c'est bien différent que cinq jours de coucher. Il y aurait des affaires dont on se rendrait plus compte. On pourrait savoir plus tôt, clarifier certaines choses : est-ce qu'il est autonome plus que je le pense au niveau brossage de dents, de la préparation de ses vêtements? Juste aller quelque part qu'ils ne connaissent pas du tout pendant cette semaine-là, cela changerait certaines choses. (Jeanette, entrevue 3)

Il y aurait fallu faire plus de randonnées, aller plus dans les montages, les Monts-Valin, je ne comprends pas pourquoi on n'a pas fait cela, c'est ici à côté. J'aurais vraiment aimé cela le faire avec lui [mon binôme], puis qu'on le fasse tous ensemble. C'est quelque chose qui m'a déçue un peu. (Loral, entrevue 3)

Par ailleurs, un répondant s'est monté insatisfait quant à la grande quantité de matériel à acheter pour le séjour à l'étranger. Ce dernier a eu l'impression d'avoir fait dépenser de l'argent inutilement à son binôme, pour du matériel de plein air qu'il ne jugeait pas indispensable pour le séjour au Pérou. Il a également noté le manque d'informations transmises par l'agence de voyages pour ce qui était des médicaments, des vêtements et du matériel de plein air à se procurer.

La partie que j'ai trouvée difficile par rapport à lui [le binôme] et à sa mère, c'était tout le matériel à acheter. Encore maintenant, je trouve que la moitié du matériel qu'on avait, c'était inutile. On a dormi dans les hôtels, je m'attendais à ce qu'on prenne notre « sleeping bag » tous les soirs. Il y a bien des affaires qu'on n'aurait pas eues besoin d'acheter (Marcelle, entrevue 3)

Enfin, un répondant n'a pas du tout apprécié une activité réalisée dans le cadre de la préparation, soit un souper dans lequel les étudiants avaient l'interdiction de parler du projet. Cet étudiant s'est senti brimé dans son besoin de s'exprimer à ce sujet avec les autres membres du projet.

Le truc de ne pas en parler du tout [du Pérou], je ne suis pas trop d'accord avec cela, parce que, je pense qu'on est une équipe... on est l'équipe qui va au Pérou, pourquoi quand on se voit, on en parlerait pas? En parler toute la soirée... peut-être pas, mais je pense qu'on devrait être libre de se parler de ce qu'on va vivre ensemble là-bas. (Sarah, entrevue 2)

5.4.2.1.3 La conciliation des divers rôles de vie

En ce qui se rapporte à la conciliation du temps entre les études, les stages, les travaux scolaires, le travail, la famille, les amis, la vie personnelle ainsi que l'implication au sein du projet, cinq répondants ont exprimé de la difficulté à établir les priorités dans les différentes sphères de leur vie. Ceci a engendré une grande fatigue chez plusieurs des participants ainsi que l'expression d'émotions négatives, telles que le stress, l'anxiété, la culpabilité et la déception par rapport à soi-même. Pour un étudiant, cela lui a donné l'impression de ne pas connaître l'ampleur du projet dans lequel il s'était embarqué. Pour un autre, le fait de prioriser le projet plutôt que d'autres aspects de sa vie personnelle lui a amené des ennuis.

J'aurais aimé cela arriver là [au Pérou], puis être plus en forme. Je pense qu'on était fatigués aussi de nos trois ans de Cégep [...] avec l'accumulation d'études et le projet, cela demandait beaucoup. Après cela, j'avais tout le temps eu trop d'emplois. Durant le projet, j'avais deux jobs, je travaillais beaucoup d'heures, puis j'allais à l'école, à moment donné j'ai fait OK, c'est assez. Il faut que j'en lâche une. Mais, lâcher une job, je n'aime pas cela. (Bertha, entrevue 3)

C'est un projet qui, pour les étudiants du Cégep, a duré deux ans. C'est de l'investissement. Puis moi, dans ma vie personnelle, cela a fait chialer. Dans le sens que cela a pris beaucoup de mon temps, puis je suis quelqu'un qui quand il s'implique, il s'implique. C'est rare que je dise non quand il se passe quelque chose pour le Pérou, alors dans ma vie personnelle, cela a fait chialer. (Marcelle, entrevue 3)

L'implication dans le projet a d'ailleurs été perçue, par quatre participants, comme très exigeante, en temps et en argent. Le projet comprenait un bon nombre d'activités, dont les demandes de financement et de commanditaires, les camps de formation, les rencontres individuelles avec le binôme, les entraînements physiques, les rencontres de groupe ainsi que les rencontres avec les parents. Les répondants ont donc dû se libérer et prendre des congés pour réaliser les nombreuses activités dans le cadre du projet. Plusieurs étudiants (n=4) ont notamment eu de la difficulté à le faire, particulièrement pour les camps de formation qui ont eu lieu la fin de semaine. Cela a d'ailleurs affecté la motivation de certains (n=3) à y participer. Enfin, ces derniers ont considéré que le fait de prendre des

congés, d'acheter l'équipement de plein air nécessaire ainsi que d'assister aux diverses activités de financement du projet étaient onéreux.

C'est beaucoup, beaucoup, beaucoup d'investissement, plus que tu penses. Même si tu penses que c'est beaucoup d'investissement, c'est encore plus que tu le penses. Puis, il faut quand même que tu aies le moyen de partir. Parce que, tu prends des journées de congé, c'est l'habillement, c'est tout, tu t'investis dans ton temps. Tu as les études, le projet, puis tu as ton jeune, c'est beaucoup. (Bertha, entrevue 3)

C'est sûr que cela ne me tentait pas d'aller aux camps parce que tu as d'autres choses à faire une fin de semaine d'habitude. En plus, je ne me sentais pas assez impliquée, je travaillais vraiment beaucoup. Je travaille jeudi, vendredi, samedi, dimanche, de soir, de jour, puis je ne pouvais pas avoir de congés, puis ce n'est pas dans mes valeurs de ne pas rentrer travailler si je suis cédulée. Je trouvais cela difficile parce que j'étais prise entre les deux. J'étais prise entre tout le monde, puis je ne savais plus où donner de la tête, j'ai fait des mauvais choix. J'ai priorisé certaines choses que je n'aurais pas dû prioriser. (Alice, entrevue 3)

5.4.2.1.4 La formation en TES

Finalement, en ce qui a trait à la formation en TES, un répondant s'est montré insatisfait face aux connaissances acquises en relation d'aide. Ce dernier considérait qu'il manquait d'outils afin de se sentir à l'aise et en confiance dans ses interventions.

Quelque chose que j'aurais aimé avoir plus, ce sont des cours de relation d'aide. On a eu un cours et j'ai été vraiment déçue, cela n'a pas été vraiment ce que j'aurais voulu. Moi, j'aurais aimé beaucoup faire de la relation d'aide, plus que cela et avoir plein de trucs pour aider. (Loralay, entrevue 2)

5.4.2.2 Les éléments moins appréciés du séjour à l'étranger

Les éléments moins appréciés du séjour à l'étranger se regroupent en six thèmes, soit : (a) les problèmes dus à la santé ou à l'altitude, (b) l'organisation et le déroulement des activités du séjour, (c) les relations interpersonnelles, (d) les aspects culturels et les conditions de vie, (e) la démarche d'accompagnement et (f) les problématiques personnelles.

5.4.2.2.1 Les problèmes de santé ou liés à l'altitude

Tous les répondants ont rapporté des problèmes de santé qu'eux ou d'autres membres du groupe ont vécus. Cinq d'entre eux étaient aussi déçus de constater que l'altitude avait causé des ennuis à des membres du groupe. Ce qui semble avoir été le plus éprouvant était l'impuissance ressentie face à la maladie et l'impossibilité d'apaiser les membres du groupe. Un sentiment de culpabilité était aussi présent chez les étudiants malades (n=3), qui n'ont pas pu s'occuper de leur binôme pendant un certain temps.

Il y en a beaucoup qui ont été malades. Je pense que cela nous a tous rentré dedans à la fin. Voir tout le monde qui tombait comme des mouches. Et l'altitude... oui cela me rendait essoufflée, mais ce n'est pas de quoi qui m'a marquée dans mon voyage. C'est sûr que voir tout le monde, tomber à terre ou ne pas feeler, c'est assez difficile... (Bertha, entrevue 3)

Le pire, quand j'ai été malade, c'est que j'étais préoccupée pour mon binôme, je ne voulais pas qu'il me voie dans cet état-là pour ne pas l'insécuriser. Puis, je me sentais coupable que ce soit un autre étudiant qui le prenne en charge, c'était une surcharge pour lui. (Sarah, entrevue 3)

5.4.2.2.2 L'organisation et le déroulement des activités du séjour

En lien avec l'organisation et le déroulement des activités du séjour, les étudiants ont exprimé des insatisfactions par rapport à la programmation des activités, aux activités effectuées et au transport.

Tous les répondants ont nommé des sources d'insatisfaction concernant la programmation des activités. Six personnes considéraient que l'horaire était trop chargé et trop condensé et étaient déçues du manque de pauses, de temps libre, de repos ou de sommeil ainsi que de la fatigue en résultant. Le fait de ne pratiquement jamais dormir aux mêmes endroits a été perçu comme un facteur contribuant à la fatigue des membres du groupe. À cet effet, un étudiant aurait d'ailleurs préféré qu'une demi-heure de temps libre par jour soit prévue dans la programmation. Tout ceci a contribué à ce que plusieurs répondants (n=3) aient l'impression de ne pas avoir profité de leur voyage, de ne pas avoir eu de liberté et de ne pas avoir de temps pour eux-mêmes. Les répondants auraient

également souhaité avoir plus de temps pour discuter, échanger et s'amuser avec les autres membres du groupe ainsi qu'avec les jeunes de l'école d'Abancay. Un étudiant a d'ailleurs souligné le manque de temps pour chanter et jouer à la guitare les chansons composées pour le projet. Six étudiants ont également considéré que le groupe a manqué de travail à réaliser dans le cadre du volet humanitaire. Ces derniers n'ont également pas senti que leur aide était utile et indispensable pour l'école primaire, particulièrement en ce concerne la construction de la rampe d'accès qui donnait la possibilité aux fauteuils roulants de se rendre au terrain de soccer et l'installation de ciment dans les toilettes de l'école. Un participant a d'ailleurs remis en question le choix de l'école, voyant qu'elle était tout de même adaptée et pas réellement dans le besoin. En début de projet, trois participants trouvaient que la durée du séjour était trop courte. Une fois le projet réalisé, un répondant a considéré que la randonnée pédestre sur la *Inca Trail* avait été trop courte et un autre a jugé que la date du séjour était trop rapprochée de la fin de l'année scolaire. Enfin, un dernier répondant a mentionné certaines lacunes dans la planification de l'horaire, dont le fait que les travaux à l'école primaire aient lieu un samedi, ce qui ne leur a pas permis d'avoir des contacts avec les jeunes ou les éducatrices spécialisées péruviennes lors de cette journée. Le Tableau 23 présente une synthèse des éléments moins appréciés par rapport à l'organisation et au déroulement des activités pendant le séjour au Pérou.

Tableau 23
Éléments moins appréciés par rapport à l'organisation et au déroulement des activités du séjour

Éléments moins appréciés	Illustrations
Horaire trop chargé (n=6)	<i>C'était culbutant, tourné au quart de tour, puis à moment donné, il fallait se relaxer un peu. On avait quand même le stress de l'avion, puis de changer de place à tous les jours, la préparation du matériel pour le lendemain et tout, à un moment donné, c'était comme OK, j'ai besoin de relâcher un peu. (Jeanette, entrevue 3)</i>
Manque de travail dans le volet humanitaire (n=6)	<i>Ce qu'on a fait, j'ai l'impression que c'est superflu... Ils nous ont trouvé des affaires à faire, mais pour moi, ce n'était pas une nécessité. Honnêtement, je n'ai pas l'impression d'avoir fait du travail humanitaire. Qu'on y ait été ou pas, je n'ai pas l'impression d'avoir fait une grande différence. On les a aidés, mais je n'ai pas l'impression que c'était utile. (Marcelle, entrevue 3)</i>
Manque de temps avec les jeunes de l'école d'Abancay (n=3)	<i>J'ai l'impression qu'on n'a pas assez vu les enfants pour dire qu'on a profité du temps qu'on était avec eux. On les a comme regardés. On a dansé un peu avec eux autres, on les a pognés par la main, on leur a essuyé une ou deux fois la morve qui coulait, mais est-ce qu'on en a vraiment profité? (Marcelle, entrevue 3)</i>
La fatigue (n=3)	<i>On se levait quand même assez tôt. On passait des grosses journées, on mangeait tard, on se couchait tard, alors le sommeil, mettons que j'aurais dormi une couple d'heures de plus par jour et que cela aurait été correct. (Loral, entrevue 3)</i>
La date du séjour à l'étranger (n=1)	<i>Je me sentais pognée à la gorge... on finissait les études, le « timing », pour moi, c'était zéro. C'était comme trop tout en même temps pour tout le monde... en tout cas, pour moi. (Ancolie, entrevue 3)</i>
Choix de l'école (n=1)	<i>Puis quand je suis arrivée dans cette école-là, je n'ai pas senti que c'était une école dans la misère... J'ai eu l'impression, qu'ils étaient bien organisés quand même, qu'ils donnaient les services qu'ils pouvaient au meilleur de ce qu'ils pouvaient. Je n'ai pas l'impression qu'on pouvait changer vraiment quelque chose. Je me suis dit, on vient aider du monde qui ont l'air de s'en sortir quand même bien. Ont-ils vraiment besoin de notre aide? (Marcelle, entrevue 3)</i>
Mauvaise planification de l'horaire (n=1)	<i>On n'a pas passé beaucoup de temps avec les enfants. J'aurais aimé mieux passer toute l'avant-midi avec les enfants, puis faire notre travail l'après-midi, même s'il faisait plus chaud pour passer du temps avec eux. (Sarah, entrevue 3)</i>

Tous les étudiants ont énuméré des insatisfactions face aux activités effectuées. Cinq d'entre eux étaient d'avis que les visites culturelles et historiques n'étaient pas

adéquatement adaptées au groupe, considérant qu'il était constitué de sept jeunes vivant avec une DI, dont un qui avait également une déficience visuelle. Tandis que quatre ont trouvé qu'il y avait trop de visites, deux autres auraient voulu réaliser plus de visites ou avoir plus de temps pour ces dernières. Un répondant n'a d'ailleurs pas apprécié que l'activité d'observation du lever du soleil à la Porte du Soleil soit annulée. Le manque de temps pour visiter les classes des élèves et assister aux cours des éducateurs spécialisés de l'école d'Abancay est un élément qui a déçu quatre répondants. Le manque de participation des membres du projet à la partie de soccer a également été soulevé par un répondant. Enfin, le fait que l'ascension du Machu Picchu n'ait pas été réalisée par tous les membres du groupe a été mentionné par deux étudiants, tandis que le rythme lent de la progression pendant la randonnée pédestre a déçu un étudiant.

Les jeunes, ils s'en foutent... Moi, je ne suis pas une adepte de l'histoire, j'aime en savoir le minimum, mais visiter des affaires, puis écouter, honnêtement, la première visite qu'on a faite, j'ai trouvé cela long de juste écouter. À un moment donné, j'en ai vu beaucoup de la roche pas de mortier...on comprend le principe. Pas que je m'en foutais, mais pour moi, ce n'est pas cela que j'allais faire au Pérou. Puis autant que les jeunes s'en foutaient, mais moi aussi je m'en foutais un peu... C'est super beau, mais me faire expliquer des affaires que je ne retiendrai pas parce que je ne suis pas en mesure d'écouter, j'ai trouvé cela un petit peu long. (Marcelle, entrevue 3)

Je suis quelqu'un qui adore l'histoire, cela m'intéressait vraiment. Personnellement, j'aurais aimé en savoir plus, visiter plus le Machu Picchu, en profiter encore plus. On était à court de temps, mais j'aurais aimé encore plus me promener dans le Machu Picchu... (Jeanette, entrevue 3)

Si nous étions allés dans les classes pour voir leur travail, on aurait pu dire aux élèves : «Regarde comment cela fonctionne dans leur classe. Cela ne fonctionne pas comme au Centre Ressources». J'aurais pu faire des liens... Personnellement, dans mon métier d'éducatrice, cela aurait été plus profitable. (Marcelle, entrevue 3)

Enfin, deux des participants se sont montrés très insatisfaits du temps de transport réalisé tout au long du séjour, que ce soit pour le nombre d'heures de vols et le nombre d'escales, le temps d'attente dans les aéroports ou le temps de déplacement en autobus entre les différentes villes péruviennes.

Ce qui m'a déçue, ce sont les aéroports, les vols, je trouvais que c'était comme inhumain, pour la gang qu'on était. Il y a bien trop de temps d'attente dans les aéroports et bien trop de vols aussi. On aurait pu faire cela en deux vols sûrement... C'est le gros manque du voyage, je trouve... (Loralay, entrevue 3)

5.4.2.2.3 Les relations interpersonnelles

Les étudiants ont soulevé trois types d'insatisfactions interpersonnelles, découlant des échanges avec les membres du groupe, des tensions et des conflits, ou de leur relation avec leur binôme. Ainsi, tous les répondants se sont montrés déçus du manque d'opportunités de rencontres et de discussions avec les autres membres du projet. Les participants qui se disaient habitués de se rencontrer régulièrement lors des activités pré-départ auraient souhaité qu'une rencontre ait lieu plus tôt durant le séjour au Pérou afin de faire une mise au point, de prendre le pouls du groupe et de ventiler leurs émotions. Vivant beaucoup d'émotions fortes, les étudiants auraient eu besoin d'un espace pour les exprimer, être entendus et compris par leurs confrères. Le manque de temps pour discuter a, pour une personne, donné l'impression de créer une distance avec les autres membres du groupe, d'être loin les uns des autres, plutôt que de favoriser le rapprochement, tel que souhaité. Cela a contribué, pour ce répondant, à sentir le groupe moins soudé qu'il ne le pensait.

D'avoir une réunion plus tôt un peu dans le séjour, pour mettre des trucs au clair aurait été bien... d'avoir la chance de se parler le soir plus souvent, être capables de se réunir plus souvent, pour se parler, échanger. Je pense que cela aurait été bénéfique. (Alice, entrevue 3)

On n'a pas eu beaucoup de temps pour se parler pendant le voyage. On est habitués de faire des retours presque tous les soirs au camp, on est habitués beaucoup d'avoir du temps pour se parler, puis là, on n'en a pas eu. Cela a été difficile. (Marcelle, entrevue 3)

Plusieurs participants (n=6) ont aussi vécu ou ont été témoins de tensions et conflits avec un ou des membres du groupe (élèves, étudiants et organisateurs). Le fait d'avoir vu une personne se mettre à l'écart du groupe, de voir leurs confrères vivre des difficultés, d'avoir de la difficulté à faire respecter les restrictions alimentaires à leur binôme dû à leurs problèmes de santé, d'être agacés par des comportements et des

réactions de leur binôme, de voir des élèves préoccupés par des sentiments d'affection non réciproques envers un autre élève, de sentir que les étudiants ne profitaient pas de leur séjour ou qu'ils étaient déçus sont tous des éléments qui n'ont pas été appréciés par les répondants. La fatigue, l'impatience et les difficultés personnelles ont été vues comme des facteurs contribuant aux frictions et aux tensions.

J'ai trouvé cela plate parce que les anges n'ont pas tous tripé autant que j'ai pu triper. Je trouvais cela plate de voir que cela ne fonctionnait pas tout le temps avec les jeunes. (Bertha, entrevue 3)

Ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'est que j'avais l'impression que certains [étudiants] étaient déçus. Déçus de leur voyage ou déçus de la façon dont le séjour se déroulait... J'ai trouvé cela dur que certains ne s'amuse pas et qu'ils voient juste le négatif. (Marcelle, entrevue 3)

Enfin, certains étudiants (n=4) ont vécu des difficultés avec leur binôme, que ce soit par rapport à leur attitude ou à un conflit survenu. Effectivement, quelques participants se sont sentis heurtés ou confrontés de par les valeurs ou l'éducation des élèves, ce qui a provoqué la présence de certaines tensions. De plus, le manque de communication, d'échanges et de profondeur dans les conversations avec le binôme ont été des limites non négligeables dans la dynamique de la relation établie.

Je pense que je pourrais dire que, si cela s'était bien passé avec mon binôme tout le long, je pourrais vraiment dire que c'était un voyage sans encombre ou embûche pour moi. (Sarah, entrevue 3)

Son caractère et le manque de respect, cela venait jouer dans mes valeurs carrément. C'est cela qui est venu me chercher beaucoup. Que ce soit un enfant avec une déficience ou un ado «normal», il faut que tu gardes une certaine dose de respect. (Jeanette, entrevue 3)

5.4.2.2.4 Les aspects culturels et les conditions de vie au Pérou

Quant aux aspects culturels et aux conditions de vie au Pérou, les répondants ont souligné des insatisfactions par rapport aux conditions de vie, aux possibilités de s'intégrer auprès des membres de la communauté et à la nourriture.

La nuit en camping, la vie de groupe et les douches à l'eau froide sont des éléments qui n'ont pas été appréciés par la majorité des étudiants (n=6). Plus particulièrement, par rapport à la nuit de camping, les éléments les moins appréciés ont été la pluie, la chaleur, les toilettes rudimentaires, les mauvaises odeurs, la peur des serpents, la saleté, le souper dans un abri en piteux état, la fatigue résultant de la journée de randonnée ainsi que l'espace limité et la difficulté à dormir dans la tente. En outre, un étudiant s'est perdu sur le site du camping, ce qui n'a pas du tout contribué à embellir cette soirée sous la tente. Pour quelques répondants (n=3), la vie en groupe avec les mêmes 20 personnes, et ce, pendant 10 jours intensifs s'est avérée être un défi de taille. À ce sujet, certains (n=2) ont notamment mentionné qu'ils préféreraient réaliser des voyages seuls, plutôt qu'en groupe afin de décider de l'horaire. Enfin, un étudiant n'a pas aimé le fait que sa chambre d'hôtel soit infestée de fourmis et a dû demander à être changé de chambre en soirée.

La nuit en camping, je l'ai haïe, je l'ai vraiment détestée. Parce qu'on était super fatigués, on avait eu une grosse randonnée la journée, puis après on arrive en camping... On était comme tout collé. Dans la nuit, il mouillait vraiment beaucoup. Puis on s'est réveillés le matin et toutes nos choses étaient collées après la tente. Tout était mouillé, mais vraiment mouillé, trempé. On n'avait pas de vêtements de rechange. Je me disais: euh, ce n'est pas vrai qu'il faut que je fasse la randonnée avec des bas complètement mouillés, puis avec des vêtements vraiment mouillés, cela ne me tente pas, je vais avoir des ampoules. J'avais envie de me mettre en boule puis de pleurer. (Bertha, entrevue 3)

Il mouillait, puis ce dont je me souvenais c'est que notre guide m'avait dit qu'il y avait des vipères.... Dans les toilettes turques, cela ne sent pas bon, c'est atroce... On était dans le début de la forêt amazonienne, puis il mouille, puis on est dans une tente, cela ne sent pas bon, je pensais juste à cela. (Alice, entrevue 3)

Je n'irais pas passer plus que dix jours avec la gang, dans un voyage de même... C'était le temps qu'on revienne après dix jours finalement. J'avais hâte de revenir chez nous... J'ai réalisé que ce n'était pas mon genre de voyage. J'aime mieux quand je voyage seule, puis que je peux décider ce que je fais. (Sarah, entrevue 3)

D'autre part, cinq répondants se sont montrés insatisfaits en ce qui concerne le manque de possibilités de s'intégrer auprès des membres de la communauté locale. Le manque d'occasions et la barrière de la langue ont été vus comme des obstacles à leur intégration par quelques-uns d'entre eux (n=4). Ces derniers auraient aimé avoir plus d'occasions

d'entrer en contact avec les Péruviens, soit en ayant plus de temps libre dans l'école primaire d'Abancay ou en habitant en famille d'accueil, comme ce qu'ils avaient visionné dans le film « *Trisomie 21- Le Défi Pérou* ».

Moi j'aurais aimé cela vivre dans les familles. J'aurais vraiment aimé qu'on aille chacun notre place et comme dans le film « Le Défi Pérou », ils allaient chacun dans leur famille et ils soupaient avec eux autres, ils mangeaient avec eux et tout. C'est ce que j'aurais voulu, vivre comme les habitants de là-bas. On va juste dormir tous ensemble par terre dans une école, c'est différent. (Sarah, entrevue 1)

C'est sûr que la langue était une barrière. J'essayais de me démerder le plus possible, mais je ne parlais pas espagnol. C'est comme à l'école, juste de parler avec les jeunes, à moment donné, j'ai été vraiment confrontée à une crise qui se passait entre deux enfants dans ma face, mais moi, je parle en français, ils ne me comprennent pas. Je disais: «No, no, no, no!». Ah, mon dieu, je ne suis pas capable d'intervenir parce qu'ils ne parlent pas la même langue que moi. (Jeanette, entrevue 3)

En outre, cinq participants se sont montrés déçus par rapport à la nourriture et à l'eau. Le manque de diversité et de variété, la façon dont la viande était apprêtée, le fait de ne pas manger des mets typiquement péruviens, la trop grande quantité de nourriture servie dans les restaurants et le mauvais goût de l'eau traitée sont quelques aspects qui n'ont pas été appréciés.

C'était un peu semblable à ce qu'on mange ici, à moment donné, j'ai fait la remarque à notre guide. Le riz avec le poulet, le riz avec le steak. C'était bon, mais je pensais que cela allait être plus différent que cela, la bouffe. J'aurais aimé cela goûter des choses encore plus différentes. (Sarah, entrevue 3)

J'avais un bon appétit, mais des fois, le poulet, j'ai trouvé cela « tough ». Je ne le trouvais pas appétissant pantoute. Cela me coupait mon envie, vraiment. La façon que c'était apprêté, c'est sûr qu'eux autres n'ont pas les mêmes techniques pour apprêter le poulet, alors ils coupent le poulet, puis tu as le morceau d'aile avec un bout d'os... Ils mettent le poulet quasiment assis dans ta soupe... Cela ne m'attirait pas pantoute. S'il y en avait, je n'en mangeais presque pas... (Jeanette, entrevue 3)

5.4.2.2.5 La démarche d'accompagnement

Cinq répondants ont trouvé très difficile d'avoir la responsabilité continue d'un élève vivant avec une DI, et ce, pendant 10 jours, 24 heures sur 24. Le faible niveau d'autonomie

des jeunes, les risques encourus par les élèves, le fait de devoir s'oublier, le manque de liberté des étudiants et le peu de pauses paraissaient tous comme des facteurs rendant la tâche plus ardue. Effectivement, plusieurs étudiants (n=4) ont eu l'impression d'avoir surestimé le niveau d'autonomie des jeunes avant le séjour au Pérou en ce qui a trait aux choix de leurs vêtements, à leur habillement, à la gestion de leur valise, à la façon de se tenir à table et à l'hygiène. Quelques répondants (n=3) auraient également souhaité pouvoir s'échanger davantage la responsabilité de leur binôme, ce qui leur aurait parfois permis d'alléger leur tâche.

Il faut tout leur dire quoi faire. Il faut leur dire : «As-tu mis des bas? Il faut que tu te mettes de la crème solaire, il faut que tu ailles brosser tes dents, il faut que tu prennes ta douche, puis prendre ta douche, ce n'est pas une minute, c'est au moins cinq minutes. Il faut que tu mettes du savon sur ta débarbouillette, que tu te laves, que tu frottes...». C'est vraiment sur tout. C'est 24 h, c'est de l'ouvrage. C'est vraiment ce que j'ai trouvé le plus difficile. (Alice, entrevue 3)

On est à l'autre bout du monde, ce sont de grosses responsabilités. S'il arrive de quoi aux jeunes, n'importe quoi, bien, tu en as la responsabilité. Juste le fait que tu es dans la chambre seule avec lui, la responsabilité, tu l'as en totalité. Puis on n'a pas eu une heure de pause pour dire : toi, va marcher, va te ventiler. (Ancolie, entrevue 3)

C'était vraiment de se mettre de côté pour quelqu'un d'autre. C'est quand même difficile parce que tu es en voyage. Tu as le goût de visiter... En voyage, d'habitude, c'est pour soi, tu t'abandonnes, puis tu en profites. Mais, là, ce n'était pas cela du tout. C'était plus pour quelqu'un d'autre, le voyage, on le fait pour les jeunes, puis c'était vraiment « De mon nombril jusqu'au nombril du monde ». (Bertha, entrevue 3)

Le fait de partager l'intimité et la chambre avec le binôme a été difficile pour trois des répondants. Ces derniers n'ont pas apprécié l'absence de possibilités de se confier à quelqu'un de confiance les soirs et ont éprouvé un sentiment de solitude. Pour deux d'entre eux, cela a même amené de la confusion dans leur perception du rôle d'éducateur spécialisé, des difficultés à bien définir leur propre rôle et, ainsi, à se positionner par rapport à leur binôme. À ce sujet, certains se sentaient confrontés entre le rôle d'éducateur, d'ami, de parent, de frère ou de sœur. Un répondant a d'ailleurs eu des difficultés à

identifier les occasions où il aurait dû intervenir et celles où il aurait pu permettre plus de liberté à son binôme.

Oui, le plus gros point négatif, c'est d'être deux par chambre, être le soir seule avec mon jeune. Parce que si on a de grosses journées, le soir on ne pouvait pas ventiler ou décanter un peu avec quelqu'un. Des fois, tu aurais besoin de ventiler, oui, je parlais avec mon binôme, mais tu ne lui diras pas tout nécessairement. Par éthique, tu ne lui diras pas : «Ah, cela va mal». Quand il dort, il fait noir, je suis seule, c'est difficile. J'aurais aimé cela avoir quelqu'un à qui parler ou juste qui prend le relai le soir... de ne pas me sentir seule. J'ai trouvé cela dur de toujours être à côté, 24h, même aux toilettes, même pour le brossage de dents, c'est partout, partout, partout... Un éducateur ne ferait pas prendre la douche aux élèves, brosser les dents, pas pendant dix jours... laver des bobettes non plus. (Alice, entrevue 3)

Le rôle, c'était un petit peu ambigu. Moi, je me suis sentie plus comme un parent qu'autre chose. Pour ma part, je trouve que c'est trop ambigu. Tu n'es pas capable de te positionner... je ne suis pas confortable là-dedans. Ce n'était pas clair, je pense, pour personne même pour les jeunes non plus. (Ancolie, entrevue 3)

Pour deux étudiants, la gestion du passeport et de l'argent du binôme a été perçue comme un stress supplémentaire au voyage. Cela a été particulièrement difficile pour un étudiant qui n'avait jamais voyagé auparavant.

Pour moi, c'était une première fois, il fallait que je me gère moi-même au niveau de mon stress, le premier aéroport, puis les papiers, la gestion de mes papiers, puis de ceux à quelqu'un d'autre, c'était une double charge que j'avais. En plus de gérer ma charge à moi que je ne savais même pas trop comment gérer... le premier aéroport, je trouvais cela stressant. (Jeanette, entrevue 3)

Par rapport aux interventions effectuées auprès des binômes, certains participants (n=3) n'ont pas du tout apprécié que d'autres intervenants, étudiants ou organisateurs, ne suivent pas la ligne directrice établie en terme d'interventions, qu'ils reprennent une intervention ou qu'ils interviennent, à leur tour, auprès de l'élève avec lequel ils étaient jumelés.

J'observe beaucoup et me suis demandé s'il [un membre du projet] était au courant des interventions par rapport à cet élève-là? On se l'était dit, de faire attention à cela... Je trouvais cela dommage par rapport à son âge de voir quelqu'un d'autre intervenir avec cet élève-là. Je me suis demandé s'il y a quelque chose qui aurait pu être fait différemment, mais on n'avait vraiment pas beaucoup de temps pour se parler. (Marcelle, entrevue 3)

Enfin, un étudiant n'a pas aimé le fait d'être séparé de son binôme dans l'avion. Ce dernier aurait aimé être près de l'élève afin de le rassurer pendant la durée du vol : *«Dans l'avion, j'aurais aimé être avec mon binôme tout le temps. Parce que c'est un moment d'insécurité, puis j'aurais aimé cela être auprès de lui»* (Loraly, entrevue 3).

5.4.2.2.6 Les problématiques personnelles

Quatre répondants se sont montrés, à un moment ou un autre du projet, déçus d'eux-mêmes ou de leur propre attitude. Entre autres, les étudiants se reprochaient leur manque de tolérance, de patience ainsi que leur négativisme. De temps à autre, le séjour a été éprouvant sur le plan personnel. En effet, des préoccupations face à des problèmes personnels ont affecté le séjour de deux participants. Un étudiant aurait d'ailleurs souhaité agir différemment, mais son état d'esprit, sa fatigue et ses blessures personnelles l'en ont empêché.

C'était difficile... mon attitude. J'ai embarqué sur la « switch » négative. Je ne me suis pas sentie une bonne éducatrice pantoute. Je suis amère de l'attitude que j'ai eue. J'ai eu l'impression de ne pas apporter ce que j'aurais dû apporter. Je m'attendais d'être capable de donner plus que cela. Alors, cela me laisse triste, de m'être investie deux ans et d'arriver au bout, puis de ne pas être capable de donner plus que cela. Puis quand je dis que cela me rend triste, c'est vraiment moi, par rapport à l'état dans lequel j'étais ou la fatigue ou le «timing». Je n'ai pas été capable de donner ce que j'aurais dû donner ou ce que j'aurais voulu donner. (Ancolie, entrevue 3)

Finalement, certaines difficultés physiques et mentales que comprenait la randonnée n'ont pas été appréciées par deux étudiants. Plus particulièrement, la chaleur, l'effort physique et des peurs dont celles de ne pas être capable de compléter l'ascension, la peur des hauteurs ou des espaces clos ont contribué à augmenter la difficulté du défi.

Quand on s'est arrêtés pour dîner, j'avais chaud, avoir eu la chance d'abandonner, j'aurais abandonné, je pense... J'ai trouvé cela dur, puis j'étais rien que juste pour m'occuper de mon binôme... J'avais un petit peu mal au cœur à cause de la chaleur puis de l'effort physique. (Marcelle, entrevue 3)

Pour moi, c'était un gros défi parce que j'ai le vertige. Écoute, en ville, je montais sur un pont, puis j'avais le vertige. Alors là, quand on a monté... ah mon dieu! C'était horrible en dedans de moi. Je tremblais tellement, j'avais tellement peur. J'avais vraiment, vraiment, vraiment peur. Je me demandais : euh, comment je vais faire? Puis en plus, on traverse une grotte. Aïe! Moi, les grottes de même, je n'aime pas cela. (Bertha, entrevue 3)

5.4.2.3 Les éléments moins appréciés lors du retour au Québec

Les éléments moins appréciés lors du retour au Québec se divisent en six catégories, soit : (a) le retour à la vie normale, (b) la fatigue, (c) ne pas pouvoir parler de leur expérience tel que souhaité, (d) la fin des interactions avec les membres du groupe, (e) la déception par rapport à soi-même et (f) le manque de reconnaissance de leur travail.

5.4.2.3.1 Le retour à la vie normale

D'abord, le retour à la vie dite « normale » a été difficile pour la totalité des répondants (n=7). La fin des études ainsi que la reprise de ses engagements et responsabilités, tels que la recherche d'emploi, un déménagement ou les questionnements par rapport à leur avenir, font partie des éléments les moins aimés du retour au Québec. Ces derniers ont notamment provoqué un stress considérable aux participants et ont exigé une bonne organisation de leur temps. Certains ont d'ailleurs manqué de temps et de disponibilité pour revoir les membres de leur famille et leurs amis ainsi que pour regarder leurs photos de voyage.

Je trouve que c'est un retour dur un peu parce l'école est finie, il faut que je me trouve de l'ouvrage, puis là, je commence mon métier, puis c'est stressant pour moi, je suis stressée au fond... En plus, il y a des choses à corriger dans l'appart. On va avoir pas mal de changements à faire aussi. Ce sont de gros changements, je trouve. (Loral, entrevue 3)

J'angoissais un peu par rapport à l'avenir... Pour l'instant, je suis comme dans un tournant de ma vie à savoir qu'est-ce que je vais faire. (Marcelle, entrevue 3)

5.4.2.3.2 La fatigue

La fatigue accumulée découlant du séjour au Pérou est également un élément qui n'a pas été apprécié par quatre des étudiants. Ces derniers ont eu de la difficulté à retrouver leur niveau d'énergie habituel. Cette fatigue a également amené les jeunes à ressentir le besoin de s'occuper d'eux-mêmes, d'être seuls, de prendre un temps de répit ou d'arrêt et de ne rien faire.

Mon retour était difficile pour la fatigue, le soir. J'essaie de reprendre un « beat » de vie quand même pas pire. Tu vis sur l'adrénaline pendant 10 jours, l'adrénaline, elle tombe à un moment donné, alors le soir j'étais fatiguée. J'ai trouvé cela un petit peu plus difficile. (Jeanette, entrevue 3)

5.4.2.3.3 Le fait de ne pas pouvoir parler de leur expérience tel que souhaité

Au retour, plusieurs étudiants n'ont pas pu partager leur expérience de la façon dont il l'aurait souhaité, car ils ont soit été trop questionnés par les membres de leur entourage ou n'ont pas eu l'occasion de parler de leur expérience. Certains (n=2) avaient l'impression d'être incompris par leur entourage, ce qui leur a procuré un sentiment de solitude ainsi qu'un souhait de ne pas parler de leur voyage. Ce faisant, ils ont préféré changer de sujet et ne pas présenter, ni regarder leurs photos pendant un certain temps, ne se sentant pas prêts à le faire. D'autres (n=2) n'ont pas eu l'occasion ou n'ont pas ressenti que les membres de leur famille et leurs amis avaient de l'intérêt à entendre parler de leur expérience. Pour sa part, un participant ne s'est pas permis de partager son expérience comme il l'aurait souhaité, en raison de considérations éthiques liées à la confidentialité qu'il croyait devoir respecter. Un autre a trouvé dommage de constater que certains membres du projet ont éprouvé des difficultés à parler de leur séjour au Pérou.

Je ne suis pas capable de mettre de mots sur ce que j'ai vécu. Je me sens vraiment seule, comme s'il n'y avait personne qui peut comprendre... je ne savais pas ce que j'avais envie de dire... je n'avais pas envie de parler. Je n'avais pas envie que personne ne voie mes photos, puis que personne ne me parle du Pérou. Quand les gens me demandaient « Puis, ton voyage? » je changeais de sujet : « Cela a bien été, c'était le fun. Puis, toi, qu'est-ce que tu as fait pendant ce temps-là? ». Je n'avais pas envie de rentrer dans les détails. Je n'ai pas envie d'en parler, je l'ai dit à ma famille. J'aurai envie d'en parler quand je serai prête. Mes parents, ils s'en foutent, alors ils me posaient plein de questions, puis, je me suis fâchée : « Qu'est-ce que vous n'avez pas compris dans je n'ai pas envie d'en parler? ». (Alice, entrevue 3).

La première semaine, j'aurais eu besoin d'en parler vraiment, puis je sentais que j'étais limitée parce qu'il y a tout le côté confidentialité, alors j'ai vraiment parlé de moi, comment je me suis sentie. Mais tu ne peux pas trop parler de ce qui s'est passé, avec le côté éthique, professionnel, alors j'ai trouvé cela lourd. (Ancolie, entrevue 3)

5.4.2.3.4 La fin des interactions avec les membres du groupe

La fin des interactions, l'éloignement ainsi que la coupure à faire avec les autres participants ont été difficiles pour trois d'entre eux. Ces derniers ont alors spécifié s'ennuyer des membres du groupe après avoir été habitués à les voir pratiquement tous les jours. Le manque de temps et le retour à la vie normale ont été perçus comme des obstacles à revoir les membres du groupe.

Je m'ennuie de vous autres. En plus, on ne se voit pratiquement plus, puis avant on se voyait quasiment tous les jours, en tout cas, au moins cinq fois par semaine. On a tous nos responsabilités, on ne va plus à l'école. On avait un point en commun qui faisait qu'on se voyait tout le temps et c'était l'école, on tripait. Mais là, on est tous un peu partout... (Bertha, entrevue 3)

5.4.2.3.5 La déception par rapport à soi-même

Un répondant a eu de la difficulté à vivre son retour, car il a été déçu de lui-même et de son attitude. Entre autres, il se reprochait d'avoir accordé trop d'importance au voyage et pas assez à la phase de préparation ainsi que d'avoir eu trop d'attentes.

Je pense que je suis amère quelque part ou déçue. Je pensais que je n'avais pas d'attentes, mais je devais en avoir. Avec tous les efforts que cela m'a demandés, je trouve cela plate que cela se soit terminé de même pour moi... Je suis déçue de moi. C'est comme si je finissais ce projet-là sur une mauvaise note. (Ancolie, entrevue 3)

5.4.2.3.6 Le manque de reconnaissance de leur travail

Finally, the fact of not feeling that the work, the energy and the involvement of students were recognized was not loved by a student. This made him realize that it was not the journey of the students, but rather and well that of the pupils.

J'ai réalisé que c'était vraiment le voyage pour les jeunes. Je regarde juste les retours qui ont été faits dans le journal... On n'a pas une grosse place [les étudiants]. Puis, on ne l'a pas fait pour cela, mais je sens vraiment qu'on était dans l'ombre. Alors cela me fait réaliser que ce n'était vraiment pas notre voyage, puis on le savait dès le départ. Mais il reste que des voyages comme cela, on a investi beaucoup aussi de notre énergie, puis on y croyait. (Ancolie, entrevue 3)

Le Tableau 24 présente une synthèse des éléments les moins appréciés par les étudiants en fonction des différentes phases du projet.

Tableau 24
Éléments moins appréciés du projet

Les éléments moins appréciés du projet	N
Phase de préparation au séjour	
Relations interpersonnelles	7
Préparation, déroulement et gestion des activités pré-séjour	5
Conciliation des différents rôles de vie	5
Formation en TES	1
Phase du séjour à l'étranger	
Problèmes de santé ou liés à l'altitude	7
Organisation et déroulement des activités du séjour	7
Relations interpersonnelles	7
Éléments culturels / conditions de vie	6
Démarche d'accompagnement	5
Problèmes personnels	4
Phase de retour au Québec	
Retour à la vie normale	7
Fatigue	4
Ne pas pouvoir parler de leur expérience tel que souhaité	4
Fin des interactions avec les membres du groupe	3
Déception par rapport à soi-même	1
Manque de reconnaissance de leur travail	1

5.5 Les forces mises à profit

À travers les différentes phases du projet, les diverses situations et épreuves, les participants ont su faire ressortir leur potentiel et leurs forces personnelles, interpersonnelles, communicationnelles ainsi que scolaires et professionnelles (Tableau 26). Il ressort de leurs discours que la phase de préparation au séjour outre-mer serait particulièrement favorable à l'utilisation de leurs ressources personnelles. Tandis que certaines personnes ont pu mettre en valeur des forces déjà connues, d'autres ont pu découvrir des forces qu'ils possédaient, et ce, tout au long de leur implication. Les différentes forces mises à profit dans le cadre de ce projet éducatif sont présentées dans la section qui suit.

5.5.1 Les forces personnelles

Au plan personnel, les forces les plus souvent évoquées par les étudiants sont le dynamisme (n=5), la franchise (n=5), la capacité d'observation (n=5), les talents et les connaissances personnelles (n=4) ainsi que l'esprit positif (n=4). Ainsi, tout au long du projet, le dynamisme et l'énergie des uns ont semblé influencer positivement les autres et, parfois même, les motiver. La franchise est aussi une force qui semble avoir apporté beaucoup aux membres du projet. À cet effet, un répondant estime que son honnêteté a encouragé les autres étudiants à s'affirmer et à dire davantage ce qu'ils pensaient. En ce qui se rapporte à la capacité d'observation, elle a permis à plusieurs d'offrir leur aide à ceux qui semblaient en avoir besoin, de donner des conseils ou de proposer des solutions. Les participants ont également pu mettre de l'avant leur créativité en faisant ressortir leurs talents et leurs connaissances personnelles, et ce, dans une panoplie de situations : les talents culinaires lors des soupers-bénéfice, de la confection de sauce à spaghetti maison et des repas pendant des fins de semaine de formation; les talents musicaux lors de la composition des chansons et des spectacles-bénéfices; les talents artistiques lors de la création de cartes de souhaits, d'artisanat ou la confection des t-shirts et, enfin; les connaissances de plein air lors des randonnées pédestres ou des formations en lien avec le matériel nécessaire à se procurer pour le séjour au Pérou. Enfin, plusieurs estiment avoir

utilisé leur esprit positif et leur sens de l'humour afin de dédramatiser des situations, de remonter le moral à un participant ou tout simplement pour avoir du plaisir, s'amuser et faire rire les autres membres du groupe. Le tableau suivant illustre une synthèse des forces personnelles mises de l'avant dans le cadre du projet.

Tableau 25
Forces personnelles mises à profit

Forces personnelles	Illustrations
Dynamisme (n=5)	<i>À la dernière rencontre, je trouvais qu'il y en avait plusieurs qui étaient moins motivés que moi... D'après moi, je les ai motivés avec l'énergie que je dégage et comment j'en parle [du projet]. (Loral, entrevue 1)</i>
Franchise (n=5)	<i>Mon honnêteté et ma franchise, je pense que c'est un atout aussi. Dans l'équipe, je vois que c'est quelque chose que les gens apprécient, parce que souvent je vais enclencher le pas à dire les vraies choses qu'eux autres n'auraient peut-être pas osé dire. Je pense que c'est une belle force aussi, d'être capable de m'assumer, je m'assume et cela oblige les autres aussi à s'assumer. Je pense que c'est positif dans une équipe. (Ancolie, entrevue 1)</i>
La capacité d'observation (n=5)	<i>J'observe vraiment beaucoup. Alors, des fois, je vais voir quelque chose et, à un moment donné, je vais aller voir la personne pour lui en parler, je vais lui dire : «L'autre fois, tu n'avais vraiment pas l'air à filer » ou « J'ai remarqué depuis quelque temps, tu ne parles pas beaucoup ». Comme j'observe beaucoup et que je suis vraiment à l'écoute, je peux être capable de donner des conseils, mais sans jamais juger (Jeanette, entrevue 1)</i>
Les talents et les connaissances personnelles (n=4)	<i>Des habiletés qui ont été mises vraiment à profit... je pense que c'est ma créativité que j'ai pu amener au projet. C'est vraiment une habileté que j'ai su faire découvrir au groupe et qui s'est développée aussi, au profit du projet, que ce soit pour les spectacles ou dans les camps. (Jeanette, entrevue 1)</i>
L'esprit positif (n=4)	<i>Cela a été bénéfique, je me suis rendu compte que, naturellement, j'ai un côté positif. Naturellement, je vais voir le bon côté des choses. Dans le fond, c'est à nous de décider comment on voit la vie... et cette attitude-là influence tout le voyage. C'est un apprentissage que j'ai fait... je me rends compte vraiment que je vois la vie positivement. (Marcelle, entrevue 3)</i>

5.5.2 Les forces interpersonnelles et communicationnelles

Aux plans interpersonnel et communicationnel, les forces qui ont majoritairement pu être mises à profit par les étudiants sont l'altruisme (n=5), l'empathie (n=3), la capacité d'écoute, la capacité d'adaptation et d'intégration (n=3), ainsi que le respect des autres et

de soi-même (n=3). Ainsi, au plan social, la majorité des étudiants (n=5) se disaient altruistes, aimer être en contact avec les autres et créer des liens. Tout comme la capacité d'observation, l'altruisme, l'empathie et la capacité d'écoute ont permis à plusieurs étudiants d'apporter leur aide ou leur réconfort aux autres à certains moments du projet ou du séjour outre-mer. Tout au long du projet, ces derniers semblent s'être souciés du bien-être des autres membres de l'équipe. D'autre part, la capacité d'adaptation et d'intégration soulevée par trois répondants a su leur être utile, tant dans leur intégration au sein du groupe qu'au Pérou. Enfin, le respect des autres et de soi-même a été soulevé par trois étudiants qui estimaient avoir su tant respecter les limites des autres membres du groupe que les leurs.

Je me soucie beaucoup de la sécurité, puis d'aider les autres. Je me souciais beaucoup de son état physique [à un membre du projet]. Je lui demandais souvent comment ça va, puis à moment donné, j'ai porté son sac à dos. J'étais contente de le faire. J'aime cela avoir le sentiment d'aider. Peu importe le moment, le monde qui était autour de moi, s'il avait un besoin, j'étais là. Je me souciais pas mal de la sécurité du monde qui était alentour de moi : « Collez la paroi »... J'essayais de veiller à la sécurité de tout le monde pour ne pas qu'il arrive rien. (Loralý, entrevue 3)

J'ai un grand souci des autres, je veux bien faire. Puis, je pense que cela a été mis à profit. D'aider les autres... je pense à [un étudiant], le soir où il est venu dans ma chambre, j'ai donné la douche à son binôme, cela m'a fait plaisir. Je ne le faisais pas pour moi, je ne le faisais pas pour le binôme, je le faisais pour l'aider [l'étudiant]. Je pense que cela a été mis à profit d'aider les autres comme cela. (Marcelle, entrevue 3)

Mes forces... ma capacité d'intégration aussi, d'être capable de m'intégrer à un groupe, peu importe l'âge, peu importe la couleur de la peau, peu importe... Cela rentre dans ma capacité d'adaptation, je suis capable de m'intégrer n'importe où, d'être bien. Je suis une personne qui est capable d'être bien dans plein de circonstances. (Ancolie, entrevue 1)

5.5.3 Les forces scolaires et professionnelles

Aux plans scolaire et professionnel, la majorité des étudiants (n=4) ont utilisé leurs forces d'organisation ainsi que leur *leadership* (n=3) afin de mener à bon terme la réalisation du projet. Le sens de l'organisation et du *leadership* sont des forces qui semblent

avoir été davantage mises à profit dans le cadre de la gestion du projet intégrateur, des activités de financement ainsi que des fins de semaine de formation, et ce, particulièrement dans le cadre de l'animation des activités.

Je pense que dans le groupe j'ai un petit rôle de leader, je pense que les gens se fient sur moi pour plein de points. J'ai comme un œil partout et je veille à ce qu'on nous demande de faire, que ce soit fait... je suis organisée, c'est sûr que cela aide dans une équipe. (Marcelle, entrevue 2)

Tableau 26
Forces mises à profit tout au long du projet

Catégories	Les forces mises à profit	N
Forces personnelles	Dynamisme / Énergie / Motivation	5
	Franchise / Honnêteté / Authenticité	5
	Capacités d'observation	5
	Talents (culinaires, musicaux, artistiques) et connaissances (en plein air)	4
	Esprit positif / Sens de l'humour	4
	Persévérance / Capacité de résilience	3
	Créativité	2
	Calme / sang-froid	2
	Confiance en soi	2
	Capacité de vivre le moment présent	2
	Capacité de réflexion / Bon jugement	1
	Maturité	1
	Patience	1
Forces interpersonnelles	Altruisme / Souci des autres / Entregent	5
	Capacité d'adaptation et d'intégration	3
	Empathie / Sensibilité	3
	Respect des autres et de soi-même	3
	Ouverture d'esprit	2
Forces communicationnelles	Capacité à écouter	3
	Capacité à communiquer	1
Forces scolaires et professionnelles	Sens de l'organisation / Sens de responsabilités	4
	Leadership / Sens de l'initiative	3
	Persévérance	2
	Capacité à travailler en équipe	1
	Gestion du temps et des priorités	1

5.6 Les retombées du projet

Lors des trois entrevues semi-dirigées et de l'entrevue de groupe, les répondants ont noté que la préparation, la concrétisation du séjour et le retour avaient eu des effets positifs, tant pour eux-mêmes que pour les élèves du Centre Ressources. Ils les ont exprimés sous forme de retombées, de changements, de progression et d'évolution. Tandis que la majorité des répondants (n=4) ont observé des retombées immédiates, d'autres (n=3) avaient de la difficulté à nommer de manière concrète les changements perçus chez eux ou chez les autres membres du groupe : « *Je pense que je ne me rends pas encore compte de tout ce que cela a pu m'apporter* » (Bertha, entrevue 3). La section suivante présente les retombées du projet, d'abord perçues chez les étudiants en TES et, ensuite, perçues chez les élèves du Centre Ressources, et ce, tant pour la phase de préparation, de séjour au Pérou ainsi qu'à la suite du retour au Québec. Elle établit également un parallèle entre les retombées observées et les objectifs préalablement fixés par les promoteurs du projet, à savoir si les objectifs de base du projet ont été atteints ou non.

5.6.1 Les retombées du projet perçues chez les étudiants en TES

Les étudiants associaient les retombées du projet à quatre différents facteurs. Certains d'entre eux (n=3) croyaient que les retombées provenaient de leur binôme, d'autres (n=3) les attribuaient au dépaysement, à l'éloignement et au fait d'être sortis de leur zone de confort. Un participant pensait que le fait d'avoir vécu des difficultés contribuait aux retombées, un autre était d'avis que la phase de préparation était responsable de leurs apprentissages et, enfin, un dernier pensait que le fait d'être en position de responsabilité les amenait à être plus forts. Ces répondants étaient d'accord pour dire que les différentes péripéties et difficultés contribuaient aux apprentissages : « *Je me dis que tout ce qui est arrivé nous a fait apprendre de quoi. Rien n'est arrivé pour rien. Même le fait qu'on a été malades, cela nous a fait apprendre d'autres trucs* » (Bertha, entrevue 3). Les retombées identifiées par les étudiants concernent les dimensions personnelles, scolaires et professionnelles, sociales et culturelles.

5.6.1.1 Les retombées du projet sur le plan personnel

En ce qui concerne les retombées du projet sur le plan personnel, les répondants ont observé des répercussions positives sur (a) leur connaissance de soi, (b) leur estime personnelle et leur confiance en soi, (c) l'acquisition d'apprentissages personnels et interpersonnels ainsi que (d) l'amélioration de leur forme physique. Ces éléments sont abordés dans les paragraphes qui suivent.

5.6.1.1.1 Une meilleure connaissance de soi

Tous les répondants (n=7) estiment que le projet en soi ainsi que l'expérience de groupe qui en découle leur ont permis de mieux se connaître personnellement. À cet effet, ils considèrent qu'ils ont réalisé de nombreux apprentissages personnels ou ont pu confirmer ce qu'ils connaissaient déjà d'eux-mêmes en ce qui a trait à leurs forces, leurs défauts, leurs limites, leurs valeurs et leurs goûts. En ce qui a trait aux forces, les étudiants ont fait des découvertes au sujet de leur capacité d'adaptation (n=3), leur facilité à entrer en contact avec les gens et à créer des liens (n=3), leur sens des responsabilités et de l'organisation (n=3), leur esprit positif (n=2), leur sang-froid (n=2), leur capacité à s'impliquer (n=2), leur *leadership* (n=1), leur maturité (n=1), leur persévérance (n=1) et, enfin, leur tact (n=1). En ce qui concerne leurs défauts, trois étudiants ont pris conscience qu'ils avaient moins de tolérance et de patience qu'ils ne le pensaient. Quant aux limites, cinq participants ont découvert, affirmé ou redéfini certaines de leurs limites, que ce soit relativement à l'importance du respect de leur espace vital (n=2), à leur besoin de prendre davantage de temps pour eux-mêmes (n=2), à la quantité de sommeil qui leur est nécessaire (n=1) ou à leur capacité à cumuler de nombreuses obligations (n=1).

L'expérience a également permis à certains participants (n=2) de découvrir et d'affirmer des valeurs primordiales pour eux. Par exemple, un étudiant a appris à mieux s'accepter et à se respecter lui-même. Pour trois autres répondants, le projet leur a donné l'occasion de découvrir ou de confirmer leurs goûts, leurs envies ainsi que leurs capacités à réaliser des

voyages seuls. Enfin, tous ces apprentissages ainsi que les défis surmontés ont donné l'opportunité à deux répondants de réaliser du travail sur eux-mêmes.

J'avais déjà une bonne connaissance de moi-même, mais j'ai l'impression que cela s'est solidifié. J'ai l'impression que je suis devenue plus forte, encore plus consciente de qui j'étais. Oui, j'étais capable de dire qui j'étais, mais maintenant, cela s'est confirmé, je peux encore plus affirmer qui je suis. Puis, j'ai appris que je suis bien partout, peu importe les personnes avec qui je suis, je suis bien, que j'ai une très bonne capacité d'adaptation. Je savais que j'avais une bonne capacité d'adaptation, mais j'ai été surprise de voir à quel point j'ai été capable de m'adapter... Aussi, cela m'a surprise de voir à quel point j'étais capable d'être positive, de voir le bon côté des choses, toute la force que j'avais, la capacité de résilience (Marcelle, entrevue 3)

Il m'a appris mes limites, ce que je ne veux plus, puis ce qui me faisait mal dans ma vie, mes affaires pas réglées... Il [le binôme] n'était pas dans ma vie pour rien. Il m'a appris où j'en étais rendue. Puis, de me permettre la solitude. J'ai réalisé que même si je suis une personne de gang, j'ai besoin de ma solitude. C'est venu valider cela, que j'en ai envie, puis que je vais le prendre, ce temps-là [...]. Dans ma vie personnelle, c'est sûr que cela m'a apporté des choses. Par rapport au fait d'avoir envie de voyager, c'est venu valider le fait que oui, cela va être dans mes planifications, dans mes objectifs de vie. (Ancolie, entrevue 3)

Les retombées du projet sur la meilleure connaissance de soi et de ses valeurs personnelles énumérées ci-dessus démontrent que l'objectif 8 établi par les promoteurs du projet par rapport aux étudiants c'est-à-dire « *se questionner par rapport à ses propres valeurs* » a été atteint.

5.6.1.1.2 Une meilleure estime et l'augmentation de la confiance personnelle

Tous les répondants interrogés considèrent que le fait de mieux se connaître a entraîné une augmentation de leur estime personnelle et de leur confiance en eux. Ils associent cette meilleure estime d'eux-mêmes aux sentiments de fierté et de valorisation qu'ils ont vécus à différents moments du projet. Pour certains (n=2), cette augmentation de la confiance en leurs capacités s'est manifestée dès le début du projet, lorsqu'ils ont été sélectionnés pour y participer : « *C'est valorisant aussi d'avoir été choisie parmi tous ceux qui ont postulé sur le projet de se ramasser là... OK, j'ai été choisie, c'est un privilège. Alors c'est positif* » (Ancolie, entrevue 1). Pour une autre personne, c'est à travers l'animation des différentes

activités du projet (activités de financement, camps de formation et le projet intégrateur) qu'elle a pu prendre davantage confiance en elle.

J'ai développé beaucoup de confiance en moi. Je me suis rendu compte que j'avais des compétences, puis que j'étais capable de réaliser des choses. En animation, par exemple, au début, j'avais plus de difficulté, puis finalement, avec le «feedback» des autres, je me suis rendu compte que j'étais bonne pour certaines choses dans ma vie. (Sarah, entrevue 1)

Toutefois, pour la grande majorité des répondants (n=6), ce sont les accomplissements qu'ils ont réalisés lors du séjour au Pérou qui ont été les plus valorisants. Ils ont alors eu l'impression de donner le meilleur d'eux-mêmes en développant leurs forces personnelles (n=5), en participant aux différentes activités (ascension du Machu Picchu, aide humanitaire) et en aidant les autres (n=5). Plus spécifiquement, cinq répondants soulignent leur fierté d'avoir eu une influence positive dans la vie des élèves vivant avec une DI et notent des progrès importants chez ceux-ci. D'autres se sont sentis particulièrement valorisés d'avoir reçu des marques de reconnaissance de la part de leur binôme et des membres de leur famille (n=2).

Je retire une fierté, une fierté d'avoir accompli ce voyage-là, puis d'avoir atteint les buts que je m'étais fixés. C'est une fierté personnelle aussi de l'avoir fait. Je suis fière d'être passée à travers, d'avoir créé des liens avec mon binôme, que cela ce soit bien passé, puis qu'il veuille me revoir après. Je suis contente qu'il veuille qu'on se revoie, c'est une réussite entre moi et lui. C'est une réussite aussi l'ascension du Machu Picchu, je suis très fière de cela. Puis, l'aide humanitaire aussi, je suis très fière d'avoir donné de moi-même. (Loraly, entrevue 3)

Je suis vraiment contente de tous les progrès qu'il [le binôme] a faits. Que ce soit son autonomie, son estime de soi, sa gestion des émotions. Je suis vraiment fière de lui. Puis, je suis contente d'avoir fait le projet avec lui. (Bertha, entrevue 3)

Finalement, au-delà du voyage au Pérou, cinq répondants sont fiers d'avoir réussi à s'investir tout au long de la durée du projet. Selon eux, l'ensemble du projet les a amenés à se dépasser et à s'épanouir. Trois participants sont particulièrement satisfaits d'avoir été capables de repousser leurs limites personnelles (craintes physiques ou psychologiques) pour surmonter de grands défis.

Qu'est-ce qui me rend heureuse? Bien, je pense que c'est juste d'y avoir participé et d'avoir tenu le coup jusqu'au bout. C'était de l'investissement, cela a pris beaucoup de mon temps, puis je suis impliquée à fond. Alors, cela a été difficile, mais en même temps, cela me rend heureuse, avec tout ce qui s'est passé, d'avoir tenu le coup, puis de ne pas m'être arrêtée à toutes les contraintes que le projet en soi a imposées. (Marcelle, entrevue 3)

J'ai vraiment tripé. Je suis heureuse d'avoir été capable de créer des liens avec les jeunes et avec la gang du cégep. La préparation... d'avoir été aussi disponible même si, quelque part, dans ma vie, je n'en avais pas de disponibilités que ce soit physique, psychologique, mentale ou financière. D'avoir réussi à le faire au même rythme que les autres... je suis contente. Je suis tellement fière (Ancolie, entrevue 3)

5.6.1.1.3 L'acquisition d'apprentissages personnels et interpersonnels

La majorité des étudiants (n=6) ont ciblé de nombreux apprentissages qui ont été réalisés dans le cadre du projet, que ce soit sur le plan personnel ou interpersonnel. D'une part, plusieurs répondants ont appris à prendre davantage de temps pour s'occuper d'eux-mêmes (n=5) et profiter davantage du moment présent en diminuant leur stress (n=3). Deux étudiants ont également observé une augmentation de la maturité chez l'ensemble du groupe et, plus particulièrement, chez l'un de leurs confrères. Finalement, deux répondants ont remarqué le développement de leur capacité d'adaptation à la suite de leur séjour au Pérou et l'amélioration de leur tolérance face à des conditions d'hygiène et de vie différentes. Tous ces apprentissages répondent à l'objectif 10 fixé pour les étudiants soit : « réaliser des apprentissages concrets et appliquer des techniques d'intervention qui seront transférables sur le marché du travail ».

Je suis plus calme depuis que je suis revenue. Je suis plus peinarde, je suis plus « pas de stress ». C'est sûr qu'avec les études, la job, le Pérou, j'avais beaucoup de pression, mais depuis que je suis revenue, je suis plus calme, puis je prends plus soin de moi. (Bertha, entrevue 3)

Il [le binôme] m'a appris à profiter de chaque instant parce que quand j'étais avec lui, je pensais juste à ce qu'il soit bien, puis qu'on profite du moment ensemble, dans un sens, il m'a appris à profiter du moment. Puis, c'est sûr que cela m'a appris au niveau de l'accompagnement aussi... (Marcelle, entrevue 3)

Les étudiants du Cégep [...] ont développé une force de travailler en équipe, puis beaucoup, beaucoup, beaucoup d'entraide. Je nous ai vus évoluer au fur et à mesure que les liens se créaient. C'est la maturité du groupe... (Ancolie, entrevue 3)

D'autres répondants (n=5) ont, pour leur part, fait des apprentissages dans leurs relations avec les autres. Ainsi, quatre participants s'estiment davantage altruistes, en ce sens qu'ils considèrent être plus en mesure de faire passer les besoins des autres avant les leurs. Trois autres ont souligné qu'ils arrivaient à mieux exprimer leurs sentiments, leurs émotions et leurs besoins. Plus spécifiquement, un participant a affirmé que son expérience d'accompagnement l'a amené à réaliser des apprentissages sur ce que comportent le rôle et les responsabilités des parents qui ont un enfant vivant avec une DI, de même que le dévouement dont ils doivent faire preuve au quotidien.

D'avoir pris conscience de la charge des parents... C'est facile de donner des conseils, mais quand tu es dans la situation, c'est autre chose. Puis, avec le travail et souvent avec d'autres enfants, puis les difficultés que la déficience intellectuelle amène, la fatigue et le manque de temps, les parents n'ont pas toujours le temps de les laisser faire tout par eux-mêmes, puis de les laisser se tromper, c'est long, puis cela fait du dégât. Je les comprends mieux, cela amène une compréhension au niveau des parents qui est incroyable. Je leur lève mon chapeau aux parents! (Alice, entrevue 3)

5.6.1.1.4 L'amélioration de la forme physique

L'amélioration de la forme physique a été perçue comme une retombée pour deux des étudiants. Effectivement, les entraînements physiques pour la randonnée pédestre leur auraient permis de se maintenir en bonne forme physique. L'un d'eux a même développé un intérêt pour la course à pied.

L'entraînement... j'ai commencé à courir l'automne passé. J'ai arrêté cet hiver, puis j'ai recommencé au printemps. Puis, même là, cela fait trois semaines qu'on est arrivés [du Pérou], puis je continue encore parce que j'aime cela. J'ai développé un intérêt pour le jogging, puis j'aime vraiment cela. Je ne pensais pas aimer cela. (Loral, entrevue 3)

5.6.1.2 Les retombées du projet sur les plans scolaire et professionnel

En ce qui concerne les retombées du projet sur les plans scolaire et professionnel, les participants ont surtout souligné (a) l'acquisition d'apprentissages scolaires et professionnels, (b) une plus grande motivation dans leurs études, (c) le désir de s'impliquer dans d'autres projets en lien avec leur formation, (d) l'augmentation de la confiance en leurs capacités professionnelles et (e) l'augmentation de leur employabilité.

5.6.1.2.1 L'acquisition d'apprentissages scolaires et professionnels

À la suite de leur participation au projet, tous les répondants ont souligné la pertinence des divers apprentissages réalisés. À cet égard, ils ont tous le sentiment d'avoir acquis des connaissances au sujet de la DI. Ainsi, deux personnes ont affirmé mieux comprendre l'importance du lien de confiance dans l'intervention auprès des personnes vivant avec une DI et considèrent avoir développé des stratégies efficaces afin de créer ce lien de confiance. Deux autres participants ont souligné qu'ils ont désormais une meilleure compréhension de la façon d'accompagner et de s'occuper efficacement d'une personne vivant avec une DI, notamment en ce qui concerne l'autonomie et la confiance à lui témoigner ainsi que les cibles d'intervention les plus pertinentes à mettre de l'avant avec elle. Certains répondants ont également développé des connaissances qui, à leurs yeux, seront utiles dans le cadre de leurs futures interventions, que ce soit dans l'intervention lors d'une crise d'épilepsie (n=1) ou avec des personnes qui présentent des difficultés d'élocution (n=1). Enfin, l'expérience du séjour a permis à un répondant d'effectuer des comparaisons en ce qui a trait au diagnostic de la DI au Québec et au Pérou. Compte tenu de l'ensemble de ces apprentissages et de leur séjour à l'étranger, certains étudiants (n=3) estiment posséder une avance sur leurs confrères en TES qui n'ont pas participé au projet.

Cela m'a permis aussi d'en connaître plus sur la déficience intellectuelle. De voir un peu les aspects de différentes personnes. Les sept jeunes sont totalement différents dans leur déficience. C'est plaisant, même si j'avais déjà de l'expérience là-dedans, là, c'était une approche différente avec eux autres. (Sarah, entrevue 3)

En éducation spécialisée, tu le vois souvent, l'importance de créer un lien de confiance. Mais là, on le vit l'importance de créer un lien de confiance... C'est tout un apprentissage que d'être capable de créer un lien de confiance aussi fort pour aller au Pérou avec quelqu'un... c'est la base de ce qu'il y a en technique... Et l'accompagnement aussi, c'est ce qu'on fait, on l'accompagne partout. On fait des sorties ensemble, on fait des moyens de financement, toutes les activités, on est ensemble. C'est complètement dans la technique d'éducation spécialisée! (Bertha, entrevue 2)

Les apprentissages que j'ai faits, c'est de laisser plus faire, d'être moins au-devant et de leur faire plus confiance. Ils sont capables de fonctionner et pas à peu près, alors je pense que cela, c'est un apprentissage que j'ai fait, d'avoir un nouveau regard aussi par rapport au fait de leur laisser plus d'espace. Ils sont capables de fonctionner, on est juste en arrière-plan, on va les backer, mais ils n'ont pas besoin de nous autres, ils ont besoin qu'on les accompagne. Il faut les encourager dans leur autonomie, j'ai réalisé cela encore plus en les côtoyant... C'est important si on veut qu'ils prennent leur place dans la société, il faut leur laisser la prendre. (Ancolie, entrevue 3)

Les apprentissages scolaires et professionnels mis en valeur ci-dessus permettent de constater que divers objectifs de base du projet orientés vers les étudiants (n=6) ont été atteints à ce niveau, dont les objectifs 1, 3, 4, 5, 6 et 10⁶⁴.

5.6.1.2.2 Une plus grande motivation dans leurs études

Le projet a, pour trois étudiants, suscité une plus grande motivation scolaire. Cette motivation était étroitement associée aux différentes étapes du projet, de la préparation du séjour jusqu'au retour au Québec. Ce projet devenait, aux yeux de ces étudiants, un but ultime qui leur a permis de se mobiliser et qui les a stimulés pendant toute la durée du projet. Cette motivation s'est traduite par une plus grande assiduité à leurs cours. Lors de périodes de découragement, le projet a aussi incité certains étudiants (n=3) à ne pas abandonner de cours ou à poursuivre leur programme de formation en TES jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

⁶⁴ Les objectifs 1, 3, 4, 5, 6 et 10 sont : « se former en tant qu'éducateurs spécialisés », « intervenir auprès de la clientèle », « s'impliquer dans une démarche d'accompagnement et d'intervention auprès d'une clientèle spécifique », « se familiariser à la réalité de leur futur milieu de travail », « acquérir une expérience professionnelle », « réaliser des apprentissages concrets et appliquer des techniques d'intervention qui seront transférables sur le marché du travail ».

Toute la préparation, tout ce qu'on a vécu depuis deux ans, moi, cela m'a aidée à tenir le coup dans mes études. Puis, d'avoir un but aussi... extrême. (Ancolie, entrevue 3)

Le projet, cela représente vraiment beaucoup pour moi. J'ai pris la décision de continuer [mes études]... parce que je ne pouvais pas m'imaginer aller au Pérou avec vous autres sans que j'aie terminé ma technique. Le projet prenait beaucoup de place dans ma vie et c'était une stimulation, puis ce l'est encore aujourd'hui. Puis, c'est la meilleure chose qui pouvait m'arriver dans ma vie. (Jeanette, entrevue 1)

5.6.1.2.3 Le désir de s'impliquer dans d'autres projets en lien avec leur formation

Tout au long des différentes étapes du projet, six répondants ont découvert l'importance de l'implication sociale et ont retiré une satisfaction personnelle associée au fait de donner de leur temps et de se sentir utiles. Pour ces participants, leur implication dans le projet est vue comme une réussite, qui leur a donné confiance en leurs capacités à mener des projets à terme. L'expérience a ainsi donné envie à certains étudiants (n=3) de continuer de s'investir dans des projets similaires, voire de développer, à leur tour, des projets humanitaires.

Ce que j'en retiens, c'est qu'un projet comme cela ou quand tu t'impliques tout simplement, peu importe dans quoi, cela te fait grandir, puis cela t'apporte une satisfaction personnelle d'accomplir quelque chose, puis d'être utile. (Marcelle, entrevue 1)

Après avoir participé dans un projet comme cela, je me sens capable de repartir d'autres projets, aussi gros que cela. Peut-être pas moi, personnellement, mais en équipe, je le sais que c'est quelque chose qui est réalisable. Si je n'avais pas participé à un projet comme cela, je ne pense pas que j'aurais cru autant à faire d'autres projets. Je me fais plus confiance pour réaliser des projets. Je vais être capable de m'impliquer, de foncer, puis de ne pas avoir peur de mes idées [...]. J'ai envie de retourner, puis d'aller faire de l'aide humanitaire même si ce n'était pas exactement dans cette école-là, mais une autre école, un orphelinat, peu importe, pour être en contact avec des enfants, avec la population de là-bas et pouvoir les aider comme je peux. (Sarah, entrevue 3)

5.6.1.2.4 L'augmentation de la confiance en leurs capacités professionnelles

Quatre étudiants ont également souligné que le projet leur avait permis de développer leur confiance en leurs capacités professionnelles. Ces répondants ont ainsi pris conscience du fait qu'ils possédaient les qualités nécessaires pour faire de la relation d'aide,

notamment en ce qui concerne leur facilité à entrer en contact avec les élèves, leur aisance avec différentes clientèles (jeunes vivant avec une DI, communauté locale au Pérou) ainsi que leur bonne capacité d'adaptation. Cette prise de conscience a permis à ces participants de valider leur choix de carrière en éducation spécialisée et, plus spécifiquement pour certains (n=3), de confirmer leur aisance à travailler avec des personnes vivant avec une DI ou à œuvrer dans des projets humanitaires à l'étranger.

Cela m'a donné plus confiance en moi par rapport à mon métier. J'ai vu que je suis capable de créer des liens avec du monde, de faire ma part et de suivre. Je suis capable de bien interagir avec le monde. On dirait que je m'adapte bien à chaque type de personne... (Loraly, entrevue 3)

C'est sûr que quand tu as passé dix jours avec une clientèle, puis deux ans sur un projet comme cela, tu as plus confiance en toi quand tu arrives avec la clientèle... Je suis contente parce que je considère que je suis capable d'entrer facilement en contact avec les élèves, puis d'avoir de beaux moments avec eux, j'ai du fun aussi avec eux autres, je tripe. Puis, je pense que cela va m'aider aussi professionnellement [...]. On dirait que cela a concrétisé le fait que j'aime cela voyager, j'aime cela faire ces trips-là et j'aime la clientèle aussi. (Bertha, entrevue 3)

C'est tellement un projet qui nous a fait cheminer autant sur le plan personnel qu'en équipe, en groupe et professionnellement. C'est sûr que sur le marché du travail, c'est bénéfique. L'expérience de groupe, l'expérience avec la clientèle, de prendre soin, d'accompagner quelqu'un 24 h sur 24 dans le quotidien, c'est sûr que pour le travail, c'est bénéfique. (Marcelle, entrevue 3)

Bien qu'ils se sentent mieux outillés pour leurs futures interventions, certains étudiants (n=3) ont toutefois mentionné que leur expérience au Pérou leur avait aussi permis de se remettre en question et de mieux connaître leurs limites professionnelles. À cet égard, un répondant a mentionné que son implication dans le projet l'a amené à remettre en question sa capacité ou son intérêt à travailler auprès de jeunes vivant avec une DI.

J'ai aussi découvert ma façon de voir les choses et que j'ai des limites qui sont différentes des autres... il va falloir que j'accepte que je suis rendue là. Il y a des choses qui ne me conviennent pas, puis que je n'ai pas envie de faire comme intervenante, je vais avoir ma couleur à moi, puis je vais faire mon chemin avec cela. Je suis peut-être bien différente des autres [...] Par rapport à cette clientèle-là, oui, cela m'a remise en question. C'est clair que je ne travaillerais pas avec ces jeunes-là. Bien, en tout cas, peut-être dans un contexte de huit heures par jour, mais pas 24 heures sur 24. Je pense que je suis saturée... On dirait que j'ai moins de tolérance... Je ne ferai pas semblant d'avoir du fun si cela ne me tente pas. Puis s'il y a une clientèle qu'il ne faut pas faire semblant, c'est bien elle. (Ancolie, entrevue 3)

Les retombés répertoriées sur l'augmentation de la confiance en ses capacités professionnelles démontre que l'objectif 1 des promoteurs du projet orienté vers les étudiants a été atteint, soit « *se former en tant qu'éducateurs spécialisé s* ».

5.6.1.2.5 L'augmentation de l'employabilité

Quatre participants considèrent que leur expérience d'implication au sein du projet leur a permis d'augmenter leur employabilité et d'ajouter une plus-value à leur curriculum vitae. Selon eux, le fait d'avoir eu l'occasion de créer des liens professionnels, tant dans un milieu de travail qu'avec une clientèle spécifique, leur donne une longueur d'avance sur le marché du travail ainsi qu'une plus grande crédibilité. L'opportunité de travailler avec les intervenants du Centre Ressources démontre également que l'objectif 9 fixé par les responsables du projet envers les étudiants, « *collaborer avec les intervenants directs* », a été atteint. Enfin, un répondant a même souligné qu'il attribuait l'obtention de son récent emploi à son implication dans le projet et, par le fait même, à l'expérience acquise au cours de son séjour au Pérou, et ce, malgré une entrevue d'embauche qu'il jugeait médiocre.

C'est sûr que c'est un plus, quand un employeur voit cela dans un CV, bien, c'est plaisant. Il s'informe de cela, puis je lui raconte le voyage... Cela donne une corde à mon arc pour ma profession. (Loraly, entrevue 3)

C'est sûr que mon emploi actuel, je l'attribue au projet. Parce que, dans ma tête, j'ai vraiment manqué l'entrevue... Puis, j'ai été engagée... je suis sûre que c'est à cause du projet, je me suis impliquée là-dedans, puis, ils m'ont demandé de parler un petit peu du projet, je suis sûre que mes yeux ont brillé, alors cela a paru que j'aimais la clientèle. (Bertha, entrevue 3)

5.6.1.3 Les retombées du projet sur le plan social

En ce qui a trait aux retombées du projet sur le plan social, deux principaux thèmes se dégagent du discours des étudiants, à savoir : (a) le développement de forts liens d'amitié et (b) les apprentissages quant au travail d'équipe et à la vie de groupe.

5.6.1.3.1 Le développement de forts liens d'amitié

Tous les répondants (n=7) ont développé un sentiment d'appartenance au groupe. Aux dires des participants, ce sentiment d'appartenance s'observait d'ailleurs en classe, lorsque les étudiants du Cégep se réunissaient, de même que par la création d'un signe distinctif qu'ils formaient avec leurs mains (signe de cœur) en voyant les autres membres de leur groupe. Pour la majorité (n=6), le projet a, sans équivoque, créé des amitiés profondes et durables. Les étudiants ont affirmé avoir développé un lien si fort au sein du groupe qu'ils le comparaient à de la chimie, de l'amour et même à un lien familial. Pour plusieurs (n=4), ces forts liens d'amitié s'expliquent par le bonheur et le plaisir ressenti collectivement pendant toute la durée du projet, à travers les différentes activités réalisées de même que par l'ennui des autres membres du groupe en leur absence. Pour quelques-uns (n=4), cela leur a permis de ne pas se fier aux premières impressions et de développer une relation avec des personnes avec qui ils avaient moins eu l'occasion d'entrer en contact ou avaient tout simplement moins d'affinités. Les amitiés ainsi créées et le sentiment d'appartenance à ce groupe ont été, pour plusieurs d'entre eux (n=3), une motivation à assister à leurs cours au Cégep. Bref, de manière générale, les répondants ont qualifié de positives et joyeuses les années pendant lesquelles ils ont été impliqués dans le projet. Le Tableau 27 présente, sous forme d'extraits tirés du discours des répondants, une synthèse des illustrations démontrant la création de liens d'amitié entre les membres du groupe.

Tableau 27
Création de liens d'amitié

La création de liens d'amitié	Illustrations
Sentiment d'appartenance (n=7)	<i>Les étudiants, on est rendus vraiment proches. On le voit dans les cours, il y a une chimie qui se passe entre nous autres, c'est vraiment beau à voir. On avait un cours ensemble la session passée et on était tout le temps rendus ensemble et on parlait juste du projet et c'était quasiment problématique... On est tellement soudés, notre équipe. Déjà, on a une énergie qui nous réunit la gang du Pérou. (Bertha, entrevue 1)</i>
Création d'amitiés profondes et durables (n=6)	<i>Ce que j'apprécie le plus, ce sont les liens qui se sont créés, les gens... les jeunes, ce sont tous des jeunes qui sont exceptionnels et la gang, le noyau, tous les gens qui sont greffés à cela, je trouve cela merveilleux, c'est un beau cadeau dans notre vie, ce sont de belles rencontres. Ce ne sont pas des hasards, c'est un beau cadeau, cela me permet de grandir et ce sont des gens qui vont rester dans ma vie, c'est clair. Même si on ne se voit pas physiquement, ce sont des gens qui auront marqué ma vie, un beau passage de vie. (Ancolie, entrevue 1)</i>
Relations avec des personnes avec lesquelles ils avaient peu de contact ou d'affinités (n=4)	<i>Je me suis vraiment beaucoup rapprochée de lui pendant le voyage, nous nous sommes vraiment super bien entendus, puis on a eu vraiment du plaisir ensemble, je l'apprécie vraiment beaucoup. Cela m'a surprise parce qu'avant le voyage, nous étions moins proches, pas parce qu'on n'avait pas d'affinités, mais parce qu'on avait eu moins la chance de se connaître. (Alice, entrevue 3)</i>

5.6.1.3.2 Les apprentissages quant au travail d'équipe et à la vie de groupe

La majorité des répondants (n=5) considèrent que le projet leur a permis de se familiariser davantage avec le travail d'équipe et la vie de groupe. À leurs yeux, cette vie en commun aurait contribué à développer leurs habiletés communicationnelles et relationnelles. Ainsi, sur le plan relationnel, trois participants ont affirmé avoir appris à s'ouvrir et à se confier davantage aux autres ainsi qu'à se montrer sous leur vrai jour en dévoilant leur véritable personnalité. Un répondant estime également avoir appris à prendre sa place dans un groupe et à travailler en équipe, notamment en ce qui concerne la nécessité de se décentrer de ses propres besoins pour prendre en compte ceux des autres. Sur le plan communicationnel, certains répondants sont aussi d'avis qu'ils ont développé une meilleure capacité à s'exprimer et à nommer leurs limites (n=3) ainsi qu'à communiquer de manière franche et honnête leurs insatisfactions (n=2).

C'est sûr que je me suis rapprochée plus de mes sentiments qu'avant. J'étais proche de mes sentiments, mais je ne les verbalisais pas tout le temps... Puis, je me suis rapprochée de ce que je ressentais, de le dire à la place de garder cela et de ne pas en parler [...] C'est un gros travail d'équipe. Tu apprends à travailler avec des gens différents qui ont tous des idées différentes, une manière de fonctionner différente. Veux, veux pas, les gens du Cégep, on n'a pas tous la même manière d'intervenir, c'est d'apprendre de ce qu'ils font aussi (Jeanette, entrevue 3)

Je suis plus capable de dire ce que je pense. Si on parle juste des entrevues, si on compare la première à la dernière, je me sens plus capable de parler de mes affaires, de mes sentiments, puis aussi d'être avec la gang, cela m'a permis de me livrer... de parler, puis de dire mes sentiments. Maintenant, j'ai vraiment moins peur de dire ce que je pense et j'ai plus conscience de mes émotions. (Bertha, entrevue 3)

5.6.1.4 Les retombées du projet sur le plan culturel

Sur le plan culturel, cinq participants ont observé une acquisition de nouvelles valeurs et croyances. Ainsi, à la suite de l'échange culturel vécu au Pérou, ils estiment être davantage conscientisés et sensibles face à la réalité des pays en voie de développement. Ces derniers ont, entre autres, pris conscience des conditions de vie et d'hygiène différentes et ont noté un changement dans leur vision du monde. Après l'expérience, ils considèrent être plus soucieux de l'environnement, de leur propre impact sur celui-ci et ils se considèrent moins matérialistes. Trois répondants se montrent reconnaissants face aux Péruviens pour leur générosité, leur accueil et leur gentillesse. Ceux-ci se disent d'ailleurs satisfaits de l'échange culturel vécu à l'école d'Abancay, tant en termes de l'apport mutuel que les sentiments de bonheur et de plaisir vécus. Enfin, deux étudiants ont noté une meilleure capacité d'adaptation à des conditions de vie plus rustiques ainsi qu'une diminution de l'importance accordée à leur hygiène personnelle.

Je n'ai jamais été matérialiste, mais quand je suis arrivée, on est allés magasiner un divan. Puis, je me suis dit : « Excuse-moi, mais cela ne me tente pas du tout de m'acheter du luxe ». On en a déjà un divan... cela ne me tente pas. Cela ne me tentait pas pantoute d'aller m'acheter du luxe quand il y a du monde là-bas qui sont dans la misère. Cela me puait au nez. Je me considère chanceuse (Loralý, entrevue 3)

On se rend compte de la chance qu'on a d'avoir une maison propre, puis d'avoir accès à plein de choses, avoir un ordinateur, puis de l'eau chaude, juste ces petits moments-là, on l'apprécie, puis on y pense. Je fais plus attention aussi. J'ai toujours fait des petits gestes, mais on dirait que là... je fais plus attention au niveau de l'environnement. Avant, quand je prenais ma douche, je ne l'arrêtais pas. Je me savonnais sous la douche. Puis là, je me mouille, je ferme la douche, je me savonne, puis j'ouvre la douche pour me rincer. Même quand je rince ma vaisselle, je ne laisse pas mon eau couler, je rince une assiette, je ferme mon eau, je vais chercher mon autre assiette... Au niveau des douches puis de la récupération, je fais vraiment plus attention. (Alice, entrevue 3)

Les retombées du projet au plan culturel montrent que les objectifs 7 (« *se familiariser avec les différentes cultures ainsi qu'aux différents modes de communication* ») et 8 (« *se questionner par rapport à ses propres valeurs* ») des promoteurs du projet orientés envers les étudiants ont été atteints (voir section 5.2.1). Le Tableau 28 présente une synthèse des principales retombées du projet perçues par les étudiants en TES, et ce, sur les plans personnel, scolaire et professionnel, social ainsi que culturel, de même que leur correspondance avec les objectifs initiaux du projet.

Tableau 28
Retombées du projet observées chez les étudiants en TES ainsi leur correspondance avec les objectifs initiaux du projet

Retombées observées chez étudiants	N	Objectifs du projet
Plan personnel		
Meilleure connaissance de soi	7	8
Meilleure estime personnelle / Augmentation de la confiance en soi	7	-
Acquisition d'apprentissages personnels et interpersonnels	6	-
Amélioration de la forme physique	2	-
Plans scolaire et professionnel		
Acquisition d'apprentissages scolaire et professionnel	7	1,3,4,5,6,10
Désir de s'impliquer dans d'autres projets en lien avec leur formation	6	-
Augmentation de la confiance en leurs capacités professionnelles	4	1
Augmentation de l'employabilité	4	9
Plus grande motivation dans les études	2	-
Plan social		
Développement de forts liens d'amitié	6	-
Apprentissages quant au travail d'équipe et à la vie de groupe	5	-
Plan culturel		
Acquisition de nouvelles valeurs et croyances	5	7,8

Cette section démontre, tout comme le tableau précédent, que tous les objectifs des promoteurs du projet ont été atteints en ce qui concerne les étudiants. En effet, cette section illustre que les objectifs 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 ont été accomplis. Bien que les retombées ne fassent pas référence à l'objectif 2 (*«planifier des activités pour les élèves du Centre Ressources»*), il a été précédemment démontré que cet objectif a été de nombreuses fois atteint au courant du projet.

5.6.2 Les retombées du projet perçues chez les élèves du Centre Ressources

Lors des entrevues semi-dirigées et du *focus group*, les répondants ont fait ressortir les retombées qu'ils ont eux-mêmes observées chez les élèves du Centre Ressources, tout comme les retombées que les membres de l'entourage des élèves leur ont signalées. Ces retombées se regroupent en deux grandes catégories: (a) les retombées personnelles ainsi que (b) les retombées communicationnelles et relationnelles.

5.6.2.1 Les retombées du projet sur le plan personnel

En ce qui concerne les retombées du projet sur le plan personnel, les répondants ont observé les résultats suivants : (a) des changements dans les comportements, (b) une meilleure estime de soi et la fierté, (c) une meilleure capacité d'adaptation et, enfin, (d) une meilleure connaissance de soi.

5.6.2.1.1 Les changements dans les comportements

D'abord, six participants ont noté des changements bénéfiques dans les comportements des jeunes. Effectivement, six d'entre eux ont observé une acquisition de maturité chez les élèves qui se traduisaient soit par un changement intérieur ou physique. Sur le plan intérieur, les répondants ont eu l'impression de les avoir vus vieillir et cheminer. Ces derniers considèrent d'ailleurs que l'acquisition de la capacité de donner et de partager est une retombée associée à la prise de maturité.

Je trouve qu'ils ont vieilli cette année. Maintenant, ils sont vraiment ados. Transformation physique, beaucoup plus de maturité aussi. C'est ma perception, je vois qu'ils sont moins bébés qu'ils ne l'étaient. C'est sécurisant de voir qu'ils ont cheminé aussi. (Ancolie, entrevue 2)

De voir qu'ils s'amuse, puis que nos élèves à nous autres sont rendus assez matures pour se lever puis danser puis aller vers les autres [les Péruviens]. J'ai trouvé cela le fun. Puis, qu'ils donnent des gommettes. Je trouve que c'était profitable, puis que c'était un beau moment. (Marcelle, entrevue 3)

D'autre part, quatre participants ont vu, chez les binômes, une amélioration des habiletés dans la réalisation d'activités de la vie quotidienne ainsi qu'une prise d'autonomie. À ce sujet, des élèves du Centre Ressources auraient notamment appris à faire leur lavage, à choisir seuls leurs vêtements, à manger plus proprement et à faire leurs boucles de souliers pendant le projet. Plusieurs d'entre eux considèrent que la confiance et la liberté prodiguées aux élèves auraient contribué en grande partie à l'acquisition de l'autonomie chez ces derniers.

Il [un élève] sait faire ses boucles, maintenant. Il ne les avait jamais faites de sa vie. Jamais. Puis là, il fait deux nœuds, puis ils sont solides! Il est super fier aussi. Il est fier, puis maintenant, il s'assoit en avant des gens, puis il les fait. C'est merveilleux! (Ancolie, focus group)

Mon binôme disait ne pas être capable de choisir son linge. « Voyons donc, tu es capable! ». Ils attendent tout le temps qu'on fasse tout pour eux. Moi, j'ai tenté de ne rien faire à leur place. En tout cas, pour mon binôme, j'ai fait : «OK, veux-tu je te le montre comment laver ton linge? Tu le fais. Je te montre comment te brosser les dents, puis tu le fais; je te montre comment te laver, puis tu le fais; comment ouvrir un petit truc, puis tu le fais. Je ne veux pas le faire à ta place». Puis, cela a porté fruit parce qu'il y a un matin à l'école, il s'était tout préparé tout seul. (Bertha, entrevue 3)

Enfin, d'autres changements ont été observés dans les comportements des élèves. Entre autres, un plus grand esprit positif (n=2), une plus grande capacité à vivre le moment présent (n=2) ou à faire confiance aux autres (n=1), le fait d'être plus humble (n=1) et la diminution des caprices par rapport à la nourriture (n=1) ont également été soulignés par les participants.

C'est comme ma paie, de voir à quel point ils ont cheminé. Mon binôme nommait ses émotions, puis il a super bien fait cela, avec une belle attitude positive. Je pense qu'il réalisait que c'était bien plus plaisant que chialer, dans le fond. (Bertha, entrevue 3)

La perception des répondants sur les changements dans les comportements opérés chez les élèves semblent démontrer que les objectifs 1 («actualiser le potentiel social et affectif des jeunes ayant une DI»), 2 («permettre aux élèves de se dépasser sur les plans cognitif, physique, psychologique et culturel») et 8 («permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale») orientés vers les élèves par les promoteurs du projet ont été atteints, ce qui pourrait sans doute avoir eu des répercussions sur l'objectif 9 soit : «faciliter l'intégration sociale et scolaire des élèves».

5.6.2.1.2 Une meilleure estime de soi et la fierté

Trois étudiants ont constaté que les élèves du Centre Ressources avaient développé une meilleure estime personnelle et ressenti de la fierté pendant le projet. Ils associent d'ailleurs cette répercussion au fait que les élèves ont pu vivre une expérience différente, unique et hors de l'ordinaire, et ce, dans les mêmes circonstances que les étudiants en TES. Selon les participants, cette opportunité a permis aux jeunes de se sentir « normaux » et, surtout, d'être considérés à part entière, ce qui a provoqué une augmentation de l'estime et de la fierté personnelle chez ces derniers.

Il [un élève] me raconte plein d'anecdotes. Hier, j'ai joué au soccer avec lui, puis il a dit : « Cela paraît que je suis bon, c'est parce que j'ai joué au soccer au Pérou », puis il me compte plein de petites anecdotes comme cela, il m'en parle tout le temps [du Pérou] avec le gros sourire... Sinon, un autre élève me voit, tout content et me dit « Hé, j'ai vu mon ange hier », c'est une belle fierté, tu le vois dans leur visage. (Bertha, entrevue 3)

Je sentais que je pouvais lui faire confiance, puis en même temps, je trouve que pour lui cela a été bénéfique parce que, pour une fois, je n'étais pas sur son dos, bien, pour une fois, il n'y avait personne sur son dos. Il faisait ce qu'il avait à faire, puis il était considéré à part entière (Marcelle, entrevue 3)

Selon trois répondants, le fait de réaliser des activités hors de la zone de confort des élèves et ainsi de surpasser leurs limites personnelles et de vaincre leurs craintes a

amené un sentiment d'accomplissement, de dépassement et d'émerveillement chez les jeunes. Ainsi, ils estiment que les accomplissements réalisés par les élèves ont contribué à leur épanouissement personnel. De même que pour les changements dans les comportements opérés chez les élèves, la meilleure estime de soi et la fierté chez les élèves développées au courant du projet montre que les objectifs 1, 2 et 8 des promoteurs du projet orientés vers les élèves⁶⁵ ont été atteints. Encore une fois, il est possible de croire que cela aura un effet sur l'intégration sociale des élèves (objectif 9).

Moi, je n'aurais probablement pas fait ce que cet élève [avec une déficience visuelle] a fait. Au Machu Picchu, de faire la randonnée, puis de ne pas voir non plus, de faire confiance à des gens, ce n'est pas rien. Pour tout ce qu'il a accompli là-bas, ce sont de bonnes réussites! (Jeanette, entrevue 3)

Les jeunes qui avaient le vertige, ils se sont surpassés. (Ancolie, entrevue 3)

5.6.2.1.3 Une meilleure capacité d'adaptation

Bien que la majorité des participants (n=5) de l'étude aient été étonnés de la capacité d'adaptation des élèves, deux d'entre eux ont observé une amélioration de cette dernière. De plus, trois étudiants ont remarqué que le séjour au Pérou avait permis aux jeunes d'acquérir de nouvelles valeurs et croyances, contribuant ainsi à l'augmentation de leur capacité d'adaptation. Entre autres, ils les considèrent maintenant davantage sensibilisés et conscients face à des conditions de vie différentes, à la pauvreté ainsi qu'au mode de consommation nord-américain. L'augmentation de la capacité d'adaptation des élèves en cours de projet permet de constater l'atteinte des objectifs 1, 3⁶⁶ et 8 des promoteurs du projet orientés vers les élèves.

⁶⁵ Les objectifs 1, 2 et 8 sont : 1) « Actualiser le potentiel social et affectif des jeunes ayant une DI », 2) « Permettre aux élèves de se dépasser sur les plans cognitif, physique, psychologique et culturel » et 8) « Permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale ».

⁶⁶ L'objectif 3 est : « Faire découvrir une nouvelle culture aux élèves et à la clientèle de Dominique-Racine ».

Les jeunes, ils m'ont vraiment surprise par leur capacité d'adaptation... Le fait qu'ils soient capables de vivre le moment présent, cela les rend solides pour être capables de se déstabiliser de même, puis regarde, il n'y a pas eu des grands éclats, là-bas. Alors je les trouve solides et surprenants. Je pense qu'on a beaucoup à apprendre du moment présent (Ancolie, entrevue 3)

Ce qui m'a touchée beaucoup, c'est quand un élève a nommé que lui, il a son jeu vidéo et tout et que, eux autres [les Péruviens], ils n'ont rien... Cela m'a vraiment touchée qu'il se rende compte que lui, il était bien parce qu'il avait tout, puis qu'eux autres, les enfants, ils avaient moins que lui. (Sarah, entrevue 3)

5.6.2.1.4 Une meilleure connaissance de soi

Un participant a remarqué que des élèves ont pu, tout au long du projet, développer leur connaissance d'eux-mêmes et, ainsi, découvrir leurs limites personnelles. À ce sujet, il a d'ailleurs observé une plus grande facilité pour les binômes à gérer leurs comportements, leurs émotions et leurs réactions. Une meilleure connaissance de soi chez les élèves du Centre Ressources permet d'affirmer que les objectifs 1 (*«actualiser le potentiel social et affectif des jeunes ayant une DI»*) et 8 (*«permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale»*) des promoteurs du projet orientés vers les élèves ont été atteints.

J'ai l'impression qu'il a tellement pu se découvrir, puis aller au-delà des limites qu'il se mettait... Avant, il s'énervait trop, puis il avait de la misère à revenir. Puis là, tout le long [du voyage], on était capables de rire avec, sans que je me dise : «OK, est-ce qu'il va trop s'énervé, est-ce trop?». Non, non, on a tripé, puis ce n'est pas trop. Il a connu, je pense, ses limites aussi. Puis je pense qu'il réalisait à quel point c'était profitable pour lui d'apprendre ses limites, de se concentrer, puis d'avoir une attitude positive. Je pense qu'il était fier de lui aussi. Puis, on lui nommait : Bravo, je suis vraiment fière de toi, tu es super bon. Il était content (Bertha, entrevue 3)

5.6.2.2 Les retombées du projet sur les plans communicationnel et relationnel

Sur les plans communicationnel et relationnel, les participants ont fait ressortir deux principales retombées chez les jeunes vivant avec une DI, soit : (a) l'acquisition d'habiletés sociales et relationnelles ainsi que (b) les retombées familiales.

5.6.2.2.1 L'acquisition d'habiletés sociales et relationnelles

D'abord, tous les répondants ont noté, chez leur binôme, une acquisition d'habiletés sociales ou une plus grande facilité à entrer en contact avec les autres. Ils ont entre autres remarqué une plus grande sociabilité, une ouverture aux autres ainsi qu'un meilleur entregent. En cours de projet, ils ont également observé que les élèves devenaient plus altruistes, généreux, se souciaient plus des autres, avaient une meilleure capacité d'observation ainsi qu'une meilleure écoute (n=3). Enfin, trois répondants ont spécifié l'acquisition de la capacité d'être devant le public, de saluer les gens, de les regarder dans les yeux, d'aller vers les autres ainsi qu'une diminution de la gêne.

Quand tout le monde était malade, je l'ai [un élève] tellement vu comme un adulte, l'espace d'une soirée. Il est entré en mode : J'aide tout le monde. Il était là, il transportait des bagages, il n'était pas dans notre bulle, puis il était tellement adulte! Tu voyais qu'il était triste pour le monde, mais en même temps, j'ai l'impression qu'il s'est dit : «OK, faut que je sois là pour tout le monde, je suis un grand, puis je vais aider tout le monde». (Bertha, entrevue 3)

Quand je repense au souper spaghetti, à la première fois qu'on les a vus... J'étais jumelée avec un élève, tout réservé, on passait des billets de moitié-moitié, il n'était pas capable de parler aux autres pour essayer de leur vendre des billets... Il leur offrait, mais vraiment pas fort, puis les autres jeunes qui ne parlaient pas du tout... Ils étaient tous réservés et timides pendant le souper... Puis, de voir qu'aujourd'hui ils montent sur la scène, ils font des spectacles, ils parlent au micro pendant les conférences, ils regardent les gens dans les yeux, puis ils sont capables d'aller vers eux. Wow! Juste pour cela, cela valait la peine [de participer au projet]... C'est ce qui me rend le plus fière! (Alice, entrevue 3)

Plus spécifiquement, en ce qui concerne le développement des habiletés communicationnelles, plusieurs répondants (n=4) ont non seulement constaté chez les binômes une plus grande prise d'initiative dans les conversations, mais également une meilleure capacité à s'exprimer et à verbaliser leurs émotions et leurs besoins. Un répondant a notamment constaté que les élèves étaient plus enclins à tenir des

conversations profondes et sérieuses à la fin du projet. Cela répond aux objectifs 1 et 8 des promoteurs du projet orientés vers les élèves⁶⁷.

J'ai vraiment vu notre relation évoluer. Au début, je l'appelais, puis c'était juste moi qui parlais, puis il [le binôme] ne parlait pas beaucoup. Je faisais juste poser des questions et il répondait oui ou non. Puis, au fur et à mesure qu'on se voyait, il venait plus vers moi. Puis, il a commencé à m'agacer... Puis, une fois, il a commencé à me poser des questions : « C'est quoi ton auto préférée? C'est quoi ta couleur préférée? ». Des choses comme cela. Là, je voyais qu'il s'intéressait vraiment à moi. Il était moins gêné. (Sarah, entrevue 3)

Au cours des deux années, on se voyait de temps en temps, mais je trouvais que les conversations restaient plus superficielles, des conversations de surface... Au début du voyage, c'était encore des conversations de surface un petit peu, puis après cela, oups, un moment donné, un soir, cela a débloqué au fond. À ce moment-là, nous nous sommes parlé pour de vrai et puis, pour tout le reste du voyage. (Loraly, entrevue 3)

5.6.2.2.2 Les retombées familiales

Deux étudiants ont rapporté des changements dans la relation entre les parents de leur binôme et ce dernier ainsi que des retombées pour l'ensemble de la famille. D'une part, les participants ont souligné que les parents des binômes notaient une plus grande autonomie et plus d'indépendance chez leur enfant, ce qui leur permettait une plus grande liberté ainsi qu'une diminution de leurs responsabilités par rapport à ce dernier. Aux yeux des répondants, ces parents avaient maintenant une plus grande confiance en leur enfant et en leurs capacités. Selon les étudiants, ceci a eu pour effet de permettre aux parents de prendre plus de temps pour eux-mêmes ainsi que pour leurs propres projets de vie personnels et professionnels. Par exemple, au cours de la planification du projet, la mère d'un élève a envisagé un retour à l'école ainsi qu'une réorientation de carrière. Ces retombées familiales observées dans la vie des élèves démontrent l'atteinte de l'objectif 8 orienté vers les élèves, soit de « *permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale* ».

⁶⁷ L'objectif 1 est : « *actualiser le potentiel social et affectif des jeunes ayant une D I* » et l'objectif 8 est : « *permettre aux jeunes d'acquérir des compétences relatives à l'intégration sociale* ».

J'ai vraiment été contente parce que j'ai revu mon binôme et j'ai revu sa mère, puis quand je suis arrêtée chez sa mère, elle me dit: « J'ai vraiment vu un changement chez mon enfant ». J'étais tout étonnée : « Quoi? ». Elle me dit : « Bien, depuis qu'il est arrivé, moi, je ne m'en occupe plus, il fait tout, tout seul ». Cela a fait ma paie, je suis contente. Au moins, j'ai travaillé de ce côté-là, puis cela a porté fruit. (Bertha, entrevue 3)

Le but du voyage, c'était que le jeune fasse des apprentissages. Je suis contente parce que j'ai vu sa mère la semaine passée, puis elle m'a dit qu'il a vraiment changé, puis que cela lui a apporté énormément dans sa vie. Elle m'a dit qu'il avait énormément changé, qu'il était beaucoup plus indépendant depuis qu'il était revenu. Et cela l'oblige à vivre sa vie, puis à se rappeler qu'elle en a une. Je suis contente de voir que sa mère et lui en ont retiré beaucoup... Je le sais que cela va changer leur vie. (Sarah, entrevue 3)

Le Tableau 29 présente une synthèse des retombées personnelles, communicationnelles et relationnelles perçues par les répondants chez les élèves du Centre Ressources, de même que leur correspondance avec les objectifs initiaux du projet.

Tableau 29
Retombées du projet observées chez les élèves du Centre Ressources ainsi que leur correspondance avec les objectifs initiaux du programme

Retombées observées chez les élèves	N	Objectifs du programme
Plan personnel		
Changements dans les comportements	6	1,2,8,9
Meilleure estime de soi / fierté	3	1,2,8,9
Meilleure capacité d'adaptation	2	1,3,8,9
Meilleure connaissance de soi	1	1,8,9
Plans communicationnel et relationnel		
Acquisition d'habiletés sociales et relationnelles	7	1,8,9
Retombées familiales	2	8,9

Bref, tout comme pour les étudiants du Cégep, le projet éducatif semble avoir eu des bénéfices sur la vie des élèves du Centre Ressources aux plans personnel, communicationnel, relationnel et familial. Comme le démontre le tableau 29, les retombées identifiées par les répondants permettent de penser que la majorité des objectifs du projet ont été atteints. En fait, cette section démontre de manière concrète l'atteinte de cinq des

neuf objectifs fixés par les organisateurs du projet par rapport aux élèves du Centre Ressources, soit les objectifs 1, 2, 3, 8 et 9. En ce qui concerne les autres objectifs (4, 5, 6, 7)⁶⁸, il a été démontré précédemment que les élèves les avaient atteints en participant activement à la réalisation d'une action humanitaire au Pérou et en établissant une correspondance écrite.

⁶⁸ Les objectifs 4, 5, 6 et 7 sont : 4) « permettre aux jeunes de vivre une action humanitaire », 5) « permettre aux jeunes de donner, de partager et d'être solidaires », 6) « établir une correspondance avec des personnes qui ont une DI vivant au Pérou » et 7) « former et intégrer des élèves à la société en tant que participants actifs ».

6. DISCUSSION

Le présent chapitre analyse et discute des principaux résultats de cette recherche en lien avec les études recensées et en fonction du cadre de référence qui a été retenu pour recueillir les informations auprès des répondants. Ainsi, les résultats qui ont été conformes aux écrits existants, ceux qui s'en distinguent ou qui sont propres à la présente étude, sont mis en relief dans la seconde section de ce chapitre, après un bref rappel des objectifs de la recherche poursuivie. Par la suite, sont présentées les forces et les limites du présent mémoire ainsi que les retombées de celui-ci sur les recherches futures et sur l'intervention auprès de participants semblables.

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que cinq objectifs étaient visés par la présente étude. Le premier visait à connaître les motivations et les objectifs personnels des étudiants complétant une TES à accompagner des élèves présentant une DI lors d'un court séjour à l'étranger. Le second objectif référait à l'identification des attentes et des craintes des répondants en ce qui a trait au déroulement général du projet. Pour sa part, le troisième objectif consistait à recueillir le point de vue des répondants sur les éléments du projet éducatif qu'ils ont le plus et le moins appréciés. Le quatrième objectif visait à identifier les forces et les qualités des étudiants mises à profit en ce qui concerne leur démarche d'accompagnement et d'intervention auprès de personnes vivant avec une DI. Le dernier objectif était d'identifier les retombées de cette expérience sur les étudiants en TES et de recueillir la perception des répondants concernant les retombées du projet sur les élèves du Centre Ressources. Concernant ce dernier objectif, il importe de préciser que les retombées du séjour au Pérou sur les étudiants en TES et les élèves du Centre Ressources sont discutées en fonction de cinq grands types de forces : (a) émotionnelles, (b) motivationnelles, (c) intellectuelles (habiletés cognitives), (d) d'interaction sociale et (e) celles reliées à la structure sociale.

6.1 Les motivations et les objectifs personnels

Les principales motivations qui ont incité les étudiants en TES à s'inscrire à un séjour à l'étranger sont davantage scolaires et professionnelles que personnelles. Effectivement, ils

cherchaient d'abord à vivre une expérience d'accompagnement de personnes vulnérables et, ensuite, à s'impliquer auprès d'une clientèle vivant avec une DI. Bien que la majorité des études se soient davantage intéressées aux motivations et aux objectifs personnels de leurs répondants, certaines d'entre elles ont également mis en relief les motivations scolaires et professionnelles des stagiaires qui souhaitaient, notamment, s'orienter dans leur parcours scolaire (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008; Rodriguez, 2011; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Considérant le fait que le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » visait à faire ressortir les forces et le potentiel des futurs éducateurs spécialisés dans le cadre d'une démarche d'accompagnement et d'intervention, il semble congruent que leurs motivations aient été principalement scolaires et professionnelles. Il n'est donc pas étonnant que les principaux objectifs des étudiants, dans le cadre du présent projet, aient été davantage orientés vers leur binôme qu'envers eux-mêmes. Ils souhaitaient, notamment, faire passer les besoins de leur binôme avant les leurs, passer le plus de temps possible avec celui-ci, développer un fort lien de confiance avec ce dernier et, enfin, favoriser l'acquisition de divers apprentissages chez leur binôme. Pour ce faire, ils ont mis de l'avant des objectifs altruistes, dirigés vers les autres, en congruence avec leur perception des qualités et forces requises chez un éducateur spécialisé.

Ensuite, au plan personnel, nombreux sont les répondants qui souhaitaient vivre une expérience unique, hors de l'ordinaire, originale et novatrice, leur donnant ainsi l'impression de ne pas être comme tout le monde et de participer à quelque chose de différent. Le souhait de vivre un défi, de dépasser ses limites et de sortir de sa zone de confort est d'autant plus palpable chez les stagiaires de ce projet. Ceci rejoint les écrits de plusieurs auteurs (Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Lapointe, 2002; Pan, 2012; Pelletier, 2001; Pleyers & Guillaume, 2008), qui avancent qu'en s'inscrivant à une expérience interculturelle, les jeunes entament un processus de quête face à la nouveauté, l'exotisme et l'aventure et, ainsi, rejettent la routine quotidienne « métro-boulot-dodo ».

Toutefois, plusieurs des répondants de la présente étude voulaient, à travers cette expérience internationale, concrétiser l'un de leurs rêves personnels, soit celui de voyager. Ce constat est également présent dans plusieurs autres études, qui ont fait ressortir comme intérêts principaux chez les stagiaires le voyage et la découverte (Beaulieu, 2003; Chen & Chen, 2011; Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pan, 2012; Pelletier, 2001). Notre étude permet d'aller plus loin et d'observer que cet intérêt est d'autant plus fort chez les personnes ayant déjà vécu des expériences positives de voyages antérieurs. Ces derniers, ayant fait ressortir les bénéfices de leurs voyages antérieurs sur leur vie personnelle (ex. : dépassement personnel, changement dans les valeurs et prises de conscience), semblaient donc vouloir revivre cet état de bien-être et de plénitude qu'ils associaient aux voyages. Finalement, l'étude nous a permis de constater que les objectifs pré-départ des étudiants correspondaient aux objectifs initialement fixés par les promoteurs du projet. Bien que trois objectifs⁶⁹ n'aient pas été mentionnés explicitement par les répondants, l'atteinte de ces derniers a été démontrée tout au long du projet.

6.2 Les attentes et les craintes

Cette section discute, d'une part, des attentes et des craintes des étudiants du Cégep face au projet éducatif « *Du nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » et, d'autre part, de leurs attentes comblées et non comblées.

6.2.1 Les attentes et les craintes des étudiants

Certains participants de cette étude ont mentionné le souhait de ne pas avoir d'attente. Tout comme l'avançaient les stagiaires de l'étude de Choquette (2008), le fait de les nommer aurait pu provoquer une déception si elles ne se concrétisaient pas dans la réalité. Malgré tout, les répondants de la présente étude ont formulé plusieurs attentes, tout comme ceux de l'étude de Choquette (2008). Il est, à cet égard, possible d'observer une

⁶⁹ Ces objectifs sont : 3) « *Faire découvrir une nouvelle culture aux élèves et à la clientèle de Dominique-Racine* », 4) « *Permettre aux jeunes de vivre une action humanitaire* » et 9) « *Collaborer avec les intervenants directs* ».

concordance importante entre la quantité d'attentes nommées par les répondants de notre étude et leur niveau d'implication. Ainsi, à la lumière du discours des répondants, il a été possible de constater que plus les étudiants avaient des attentes face au projet, plus ils ont été impliqués dans celui-ci tout au long des diverses étapes de sa préparation et de son déroulement. Ce constat semble novateur, puisqu'il n'est pas mentionné dans les résultats des études recensées. Il peut sans doute s'expliquer par le fait que, contrairement à ces dernières, la présente étude a récolté des informations auprès des participants pendant toute la durée de leur implication soit avant, pendant et après leur séjour à l'étranger. Comme ce projet a fait partie intégrante de la vie des sept participants sur une durée de deux ans et qu'il semble avoir eu des impacts sur plusieurs facettes de leur vie (ex. : physique, scolaire, professionnelle, financière et personnelle), il a été possible d'observer que les répondants avaient des attentes élevées en ce qui concerne plusieurs volets de ce projet, à savoir : (a) le séjour à l'étranger (ex. : l'ascension du Machu Picchu, l'échange culturel, le travail dans la communauté, la vie de groupe), (b) leur binôme et leur relation avec ce dernier, (c) leur propre implication, (d) le retour au Québec et (e) les retombées du projet (ex. : sur eux et sur leur binôme).

La présente étude permet de constater que les attentes et les craintes formulées par les étudiants étaient surtout dirigées vers eux-mêmes, leurs comportements et leurs habiletés. Ces derniers se sont montrés très exigeants envers eux-mêmes tout au long de ce projet et s'attribuaient la réussite ou non du projet en fonction de leurs compétences personnelles à encadrer adéquatement leur binôme. Il ne fait pas de doute que des attentes très élevées envers soi-même ont provoqué une très grande pression chez les étudiants. Ils prévoyaient que le projet ait un impact notable sur eux ainsi que sur leur binôme. Ils s'attendaient, dans les deux cas, à se sentir transformés, grandis, fiers, plus confiants en eux et, enfin, à réaliser des apprentissages. Choquette (2008) et Ryan et Twibell (2000) en arrivent au même constat en considérant le stage comme un défi représentant une possibilité de changement, de croissance et de développement, tant personnel qu'identitaire. De Carlo et Diamanti (2013), de même que Salmenniemi et Ortiz (2002), ont obtenu des résultats similaires, car

en effet, les répondants de ces deux dernières études envisageaient également de prendre davantage confiance en eux et en leurs capacités, en exploitant et en développant leurs forces personnelles.

Les craintes générales des étudiants du Cégep par rapport au séjour au Pérou concernaient principalement l'impossibilité d'atteindre le sommet du Machu Picchu, la présence de conflits, l'apparition de problèmes de santé, ainsi que le manque de temps libre et de moments de solitude. La crainte de ne pas compléter les activités prévues, dont l'ascension du Machu Picchu, de même que la présence de conflits sont des craintes propres à notre étude pouvant provenir, d'une part, des attentes élevées des répondants envers les différentes activités organisées pendant le séjour et, d'autre part, du grand attachement créé entre les membres du groupe. Les problèmes de santé ont, quant à eux, également été soulevés par Choquette (2008) et Ryan et Twibell (2000). Pour sa part, la crainte par rapport au fait de manquer de temps libre et de moments de solitude rejoint les propos de Sachau et al. (2009), qui ont souligné que leurs participants ont fait part du manque de temps pour découvrir la culture des habitants du pays hôte. De plus, d'autres recherches ont également démontré que leurs participants ont manqué d'espace vital durant leur séjour à l'étranger (Choquette, 2008; de Chen & Chen, 2011; Ryan & Twibell, 2000). Ceci étant dit, aucun participant de notre étude ne craignait vivre un choc culturel, contrairement à ce qui a été démontré dans plusieurs autres recherches réalisées à ce jour (Anderson, 1994; Chouinard, 2007; Choquette, 2008; Dumas, 1999; Lord, 2005; Pelletier, 2001; Ryan & Twibell, 2000). Il est peut-être possible de penser que les étudiants de la présente étude estimaient que la durée du séjour (10 jours) était trop courte pour vivre ce choc d'acculturation. De plus, comme leur priorité était celle d'assurer la sécurité et le bien-être de leur binôme, les étudiants avaient peut-être un peu moins d'attentes en ce qui a trait à leur propre intégration au sein du pays hôte.

6.2.2 Les attentes comblées et non comblées et les craintes des étudiants

Les résultats de la présente étude permettent de constater que les étudiants ayant formulé le plus d'attentes sont ceux qui ont manifesté le plus de déceptions lors de leur retour au Québec. Dans le même sens, les personnes ayant mentionné une grande quantité d'attentes envers elles-mêmes sont également celles qui ont été les plus amères envers elles-mêmes au retour au pays. En effet, plus le décalage était grand entre les attentes formulées avant le départ et ce qui a été réellement vécu pendant le séjour international, plus les déceptions chez les étudiants se sont avérées élevées. Ce constat s'oppose aux résultats de Dumas (1999), qui révèlent que la très grande majorité des participants à un séjour international avaient fortement ou très fortement atteint leurs objectifs. Toutefois, d'autres études permettent, à l'instar du présent mémoire, de constater la présence d'un décalage entre les objectifs des formations pré-stage et le stage tel que vécu (Choquette, 2008; Stewart, 2010).

En outre, ce mémoire permet de constater que les répondants étaient davantage déçus lorsque leurs attentes correspondaient à des appréhensions ou à des éléments inattendus. Ainsi, les craintes qui se sont concrétisées semblent avoir provoqué un plus grand choc, voire une plus grande déception chez les répondants. C'est d'ailleurs le cas pour la présence de problèmes de santé et le manque de temps libre, de liberté ou de moments de solitude. Ces éléments étaient anticipés avant le départ et ils se sont concrétisés sur le terrain, selon le discours de la grande majorité des étudiants après leur retour. Les répondants espéraient grandement ne pas avoir à affronter ces problématiques.

En ce qui a trait aux éléments inattendus, ils ont été plus fréquents chez les personnes n'ayant jamais réalisé de voyage auparavant. Ces dernières étant moins familières avec les procédures qu'exigent un séjour à l'étranger et les surprises inévitables qui y sont inhérentes. Ces participants ont, notamment, nommé de plus grandes sources d'insatisfaction que les autres à l'égard du séjour outre-mer. Ce résultat diverge de ce qui a été observé dans d'autres études (Kealey, 2001; SAI, 2004), qui ont souligné que les personnes qui sont généralement très satisfaites de leur voyage sont celles n'ayant jamais

séjourné à l'étranger auparavant. Au sujet des éléments inattendus, aucun participant de cette étude ne s'attendait au manque d'autonomie de la part des élèves du Centre Ressources et à éprouver des difficultés à définir leurs rôles et responsabilités en terre étrangère. Ce faisant, une plus grande confusion ainsi qu'un désarroi ont été visibles chez les étudiants, qui croyaient bien connaître leur binôme ainsi que leurs capacités et qui les avaient peut-être même surestimés lors des fins de semaine de formation. La représentativité des camps de formation (ex. : durée, soins d'hygiène) en fonction de la réalité vécue sur le terrain est à questionner ici. En d'autres termes, des fins de semaine de formation de deux jours peuvent-elles réellement faire sortir les élèves présentant une DI de leur zone de confort et les déstabiliser de manière similaire à un séjour de 10 jours au Pérou? Peuvent-elles, effectivement, permettre aux étudiants en TES de connaître adéquatement le niveau d'autonomie en ce qui a trait aux soins d'hygiène de leur binôme?

D'autre part, les participants qui s'attendaient à agir avec leur binôme, une fois au Pérou, à titre d'ami, de confident, de grand frère ou de grande sœur ont eu plus de facilité à se positionner dans leur rôle d'accompagnateur, tandis que ceux qui s'attendaient à agir à titre d'éducateur ont eu plus de difficultés à définir leur rôle, une fois sur le terrain, en voyant que les tâches à réaliser dépassaient leur vision des responsabilités d'un éducateur spécialisé. Notre étude est, à notre connaissance, la seule qui permet de soulever un tel lien entre la quantité d'attentes pré-départ et le niveau de satisfaction à la suite du retour au pays.

6.3 Les éléments appréciés et moins appréciés

Dans le cadre de la présente étude, les personnes qui se disent les plus satisfaites de leur expérience sont généralement celles qui ont atteint leurs buts et leurs objectifs pré-départ. Les éléments les plus appréciés, de même que les éléments les moins appréciés de leur expérience sont discutés ci-dessous, en fonction des différentes phases du projet.

6.3.1 Les éléments appréciés du projet

Pendant la phase de préparation, l'élément le plus apprécié par les étudiants du Cégep se réfère au jumelage. Il est possible de croire que les répondants auraient développé, en peu de temps, un sentiment d'attachement à leur binôme et qu'ils se seraient rapidement adaptés à leurs spécificités, besoins et intérêts, rendant ainsi l'idée inconcevable d'être jumelés à un autre élève que le leur.

Pendant le séjour à l'étranger, les motifs de satisfaction se rapportent aux activités réalisées (ex. : l'ascension du Machu Picchu, le travail dans la communauté, les visites et les activités récréatives), au déroulement général du séjour (ex. : planification et organisation des activités), ainsi qu'aux aspects culturels (ex. : les paysages, la nourriture et la température du pays) et relationnels du séjour (ex. : les échanges de groupe, l'entraide, l'attitude et le comportement des jeunes). D'emblée, il semble normal que les activités réalisées au Pérou aient été appréciées, car pour la plupart, elles ont été l'élément déclencheur de leur inscription au projet éducatif. Pour leur part, pendant l'ensemble du projet, les éléments appréciés font référence aux retombées perçues, aux apprentissages réalisés (ex. : enrichissement personnel et professionnel), aux relations établies (ex. : avec le binôme, les élèves, les étudiants, les organisateurs, les guides-accompagnateurs et les membres de la communauté) ainsi qu'au travail et au dévouement des organisateurs du projet.

Les études recensées abondent également dans ce sens et les résultats au sujet des éléments appréciés lors du séjour outre-mer sont plutôt similaires. Le déroulement général du séjour, le travail global de l'organisme responsable, les aspects du pays et de sa culture, les aspects relationnels du séjour ainsi que l'enrichissement sur le plan personnel et professionnel ont également été cités comme des aspects positifs des séjours internationaux par plusieurs auteurs (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Kealey, 2001; Lapointe, 2002; Pan, 2012; SAI, 2004). En ce qui concerne plus spécifiquement les aspects relationnels du séjour, ces auteurs ont surtout fait

ressortir comme source de satisfaction la vie de groupe ainsi que l'accompagnement prodigué. Quant à l'enrichissement et les retombées du projet, ces recherches permettent de mettre en lumière le fait que les séjours internationaux aient encore plus d'impact sur le cheminement personnel que professionnel des stagiaires (CSI de Sherbrooke et Bélisle, 2005). Enfin, les auteurs du SAI (2004) mettent également de l'avant le fait que plus les stagiaires sont satisfaits de l'organisme responsable, plus ils ont tendance à apprécier leur séjour outre-mer.

Au retour au pays, les répondants de la présente étude ont surtout aimé prendre du recul par rapport à leur expérience et prendre du temps pour eux-mêmes. Ce constat semble attribuable au manque de temps accordé à soi-même tout au long de la phase de préparation et de séjour à l'étranger et de la fatigue en découlant. Cet apprentissage ne ressort d'aucune autre étude recensée.

Enfin, les études de Kealey (2001) et du SAI (2004) permettent de mettre en relief le fait que les femmes sont généralement plus critiques que les hommes par rapport à l'organisme qui coordonne le séjour, l'encadrement qu'il propose ainsi que le séjour international. Notre recherche ne nous a pas permis d'établir un tel lien considérant qu'un seul participant était de sexe masculin.

6.3.2 Les éléments moins appréciés du projet

D'autre part, les éléments les moins appréciés du projet concordent avec les plus grandes difficultés vécues par les participants. Elles sont discutées ci-dessous, en fonction des différentes phases du projet, soit la préparation, le séjour international et le retour.

Pendant la phase de préparation, deux éléments majeurs font surface, soit la sollicitation pour les activités de financement et la consolidation des différents rôles de vie. En effet, la sollicitation pour les divers volets de financement a été perçue comme une tâche plus ardue par les répondants, qui souhaitaient adopter le rôle de personnes donnant aux autres plutôt

que celui d'individus quémendant. Il est probable que cela soit en concordance avec leur perception des qualités et forces altruistes que devrait posséder un éducateur spécialisé, habitué de donner plutôt que de recevoir. Ainsi, en se voyant dans l'obligation de demander le soutien des autres (ex. : en temps ou en argent), les répondants sont sortis de leur zone de confort, ce qui semble les avoir déstabilisés. D'autre part, la gestion du temps et des différents rôles de vie (ex. : étudiant, travailleur, stagiaire, ami, amoureux/amoureuse) est un problème important qui a été ciblé dans la présente étude. Les divers volets d'implication au sein du projet (ex. : activités de financement, formations, entraînements, rencontres avec le binôme, rencontres avec les parents) furent exigeants en temps et en argent, demandant ainsi aux participants de réorganiser leur horaire et de prioriser certains aspects de leur implication plutôt que des activités de leur vie privée. La présente étude, contrairement aux autres études recensées (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Isoardi, 2010; Kealey, 2001; King Lee, 2011; SAI, 2004; Salmenniemi & Ortiz, 2002; Storti, 1997), permet de relever cette problématique, et ce, probablement parce que, contrairement à ces dernières, celle-ci a suivi de manière régulière les répondants pendant la phase de préparation du séjour à l'étranger. Les répondants de cette étude qui occupaient, pour la plupart, un ou plusieurs emplois à temps partiel vivent sensiblement la même réalité que les autres personnes de la génération Y en ce qui a trait aux problématiques de gestion du temps et des priorités. Ces derniers tentent, à l'opposé de la génération des baby-boomers, de maintenir un certain équilibre entre leur vie professionnelle, familiale et personnelle (Petit & Arsenault-Pelletier, 2010; Réseau de veille en tourisme, 2008). La frénésie face au temps qui s'écoule s'impose donc, selon Gaudreault et al. (2014), comme un enjeu collectif, et ce, particulièrement chez les filles inscrites au sein d'une formation pré-universitaire ou technique (Gaudreault, 2014; Gauvin et Jacot, 1999).

Lors du séjour outre-mer, quatre éléments ont particulièrement irrité les répondants soit: les conditions de vie, la présence de problèmes de santé, la programmation des activités, ainsi que la démarche d'accompagnement intensive. Ainsi, les conditions de vie n'ont pas

du tout été appréciées par plusieurs répondants, particulièrement en ce qui concerne les conditions d'hébergement lors de la nuit en camping, et ce, en conformité avec certaines études qui critiquent les coutumes, les habitudes ainsi que les conditions de vie du pays d'accueil (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000; Storti, 1997). Par ailleurs, les problèmes de santé ont également été soulignés comme sources d'insatisfaction chez nos répondants. La problématique de la santé ou de la sécurité ressort aussi des études consultées (Dumas, 1999; Ryan & Twibell, 2000). En ce qui nous concerne, la présence de problèmes de santé a été vécue comme une situation qui n'a pas permis aux étudiants de s'occuper adéquatement de leur binôme et de veiller à leur bien-être en tout temps. À ces problèmes de santé, s'ajoute une programmation des activités trop chargée ou inadaptée (ex. : trop de visites, visites pas assez adaptées aux élèves vivant avec une DI, manque de temps libre et de repos et manque de rencontres de groupes pour échanger). Notre étude ne fait pas exception à la règle : la gestion de l'horaire a été critiquée par plusieurs stagiaires des études de Dumas (1999) et d'Isoardi (2010), étant donné le manque de temps libres pour effectuer des visites ou pour relaxer. Toutefois, dans la présente recherche, il fut possible de noter que les personnes qui ont exprimé le plus d'insatisfactions quant au manque de temps pour soi sont également celles qui ont eu le plus de difficulté à prendre de la distance par rapport aux élèves avec lesquels elles étaient jumelées, et ce, tant dans les transports (ex. : avions, autobus) que pendant la randonnée. Ceux qui se sont permis des moments de liberté, une distance par rapport à leur binôme et qui ont été en mesure, parfois, de lâcher prise par rapport à leur binôme et aux interventions à réaliser, ont eu beaucoup plus de facilité à accepter l'horaire chargé de leur séjour au Pérou.

Enfin, la dernière source d'insatisfaction concernant le séjour au Pérou réside dans la démarche d'accompagnement intensive qu'ont dû faire les étudiants en ce qui a trait à leur binôme, démarche perçue comme extrêmement exigeante par certains participants. En effet, la démarche d'accompagnement 24 heures sur 24, le partage de l'intimité avec leur binôme, le manque d'autonomie de celui-ci en fonction des soins d'hygiène à prodiguer, le

manque de temps pour soi et la fatigue sont tous des facteurs qui ont contribué, encore une fois, à sortir de manière importante les étudiants de leur zone de confort et à les déstabiliser. Quelques-uns ont d'ailleurs eu l'impression d'outrepasser les rôles et les responsabilités d'un éducateur spécialisé. Les étudiants se sont donc vus dans l'obligation de s'oublier entièrement pour prioriser les besoins d'un autre, situation qui fut très exigeante et donnant même l'impression, pour certains, de mieux comprendre le rôle de parent.

En se référant à l'ensemble du projet, les tensions et les conflits entre les étudiants, élèves et membres du comité organisateur, quoique peu fréquents, n'ont évidemment pas été appréciés, contrecarrant leur vision de leur « famille » et de leur synergie établie avec les membres du projet. Cette constatation ne ressort par des écrits consultés, nous permettant d'émettre une hypothèse à l'effet que la dynamique établie au sein du groupe « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuczo* » était peut-être plus développée au moment de partir à l'étranger que dans le cas d'autres séjours outre-mer qui ont été documentés.

Enfin, il semble que la majorité des stagiaires aient trouvé particulièrement ardu leur retour dans leur pays natal (Dumas, 1999; Kealey, 2001; Storti, 1997). En effet, le retour au Québec, aux obligations et aux responsabilités a semblé difficile pour un bon nombre de nos répondants, particulièrement pour ceux qui devaient se trouver un nouvel emploi ou déménager peu de temps après leur arrivée, générant ainsi du stress supplémentaire. Cette constatation vient appuyer les dires d'autres chercheurs, qui mettent en évidence les éléments contribuant à augmenter le niveau de stress des stagiaires à leur retour au pays d'origine dont, mis à part ceux déjà énumérés, le retour aux études ou la maladie d'un proche (Choquette, 2008; Dumas, 1999; Salmenniemi & Ortiz, 2002). Ainsi, les difficultés énumérées par les participants au retour se rapportent au rythme de vie accéléré, au sentiment d'être incompris par rapport à leur expérience et au deuil par rapport au groupe.

En effet, à leur retour au pays, les participants ont ressenti un décalage entre le rythme de vie vécu pendant le séjour outre-mer et celui des pays nord-américains. Pour certains, cela a provoqué le sentiment d'être déphasés et de marcher quand les gens autour d'eux courraient constamment. Pour d'autres, le style de vie et de consommation des Québécois les a choqués à leur retour, leur donnant ainsi l'envie de ne pas surconsommer et d'adopter des conduites responsables concernant les ressources environnantes (ex. : eau, recyclage). Les insatisfactions nommées face au rythme et au style de vie québécois, de même que les difficultés à s'y réadapter, sont conformes à l'étude de Dumas (1999). Les changements dans les habitudes de consommation, tout comme l'adoption de conduites socialement responsables, avaient également été soulevés dans plusieurs autres écrits portant sur les retombées des séjours à l'étranger (Choquette, 2008; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; SAI, 2004).

Aux difficultés de reprendre le rythme de vie québécois, s'est ajouté, pour quelques-uns, un sentiment d'être incompris par les membres de leur entourage par rapport à leur expérience. Ainsi, les quelques participants qui souhaitaient, lors de leur retour, prendre du recul par rapport à leur expérience et attendre quelques semaines avant de partager leurs sentiments avec leurs proches, ont ressenti de la pression de leurs parents et amis qui souhaitaient recevoir des informations sur leurs péripéties de voyage. Le sentiment d'incompréhension de la part des membres de l'entourage a aussi été répertorié dans les études de Bornais (1997) et de Choquette (2008). D'autre part, le fait de souhaiter prendre du recul par rapport à l'expérience semble être lié, dans la présente étude, au fait d'estimer que le séjour au Pérou a été intense et au fait d'avoir éprouvé diverses difficultés lors du séjour à l'étranger. Il serait possible de penser que les participants ayant vécu des difficultés lors du séjour ont éprouvé des réticences à partager leurs sentiments négatifs face à leur expérience, car il leur était probablement difficile d'accepter d'avoir investi autant de temps et d'avoir eu des attentes aussi élevées envers un projet qui, finalement, ne s'est pas déroulé exactement tel qu'espéré. D'autre part, il est également probable qu'ils ne souhaitaient pas décevoir leur entourage qui a également pris part à de nombreuses activités de financement

entourant le projet éducatif. Cela vient rejoindre les constats de De Carlo et Diamanti (2013) et Dumas (1999), qui avancent que certains auraient tendance à refouler leurs difficultés vécues afin de faire coïncider leurs discours à l'idéalisation sociale construite autour des séjours à l'étranger.

Enfin, après avoir vécu un projet aussi intensif pendant plus de deux années, plusieurs participants ont ressenti un fort sentiment de deuil par rapport au groupe. Il faut dire qu'avec la fin de leurs études en TES, les occasions de rencontres entre les divers participants de ce séjour au Pérou étaient, au retour, plus restreintes, car dorénavant non obligatoires ou non organisées par les promoteurs de ce projet. Ce sentiment de deuil par rapport au groupe peut témoigner de l'importance et de la force des relations développées avec les autres membres du groupe tout au long de la planification, l'organisation et la concrétisation du séjour à l'étranger. Encore une fois, la difficulté à se retrouver seuls après une longue expérience de groupe avait déjà été soulignée dans diverses études (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; Dumas, 1999).

Somme toute, il semble que les difficultés et les éléments les moins appréciés du projet correspondent aux facteurs qui ont engendré le plus d'apprentissages chez les répondants, en comparaison aux éléments appréciés. Cette constatation est appuyée par les principes de l'approche centrée sur les forces, qui postulent que les traumatismes et les difficultés peuvent être des sources de défis et d'opportunités (Saleebey, 2002). En ce sens, les individus exposés à des situations difficiles sont vus comme des personnes actives qui développent des habiletés et des compétences qui les outilleront pour les années à venir (Saleebey, 2002).

Ainsi, les sentiments d'inconfort et de malaise liés à certaines problématiques vécues en cours de projet, ajoutés au sentiment de déstabilisation, semblent avoir amené les participants à modifier des comportements ou des éléments de leur vie dans lesquels ils se sont sentis inconfortables. Cette modification a pris la forme, pour certains, d'une

redéfinition de leurs valeurs et, pour d'autres, d'une prise de conscience à l'effet qu'ils avaient besoin de prendre du temps pour eux-mêmes. En effet, le fait d'avoir été confrontés dans leurs valeurs a provoqué, chez certains participants, une redéfinition de celles-ci. Le processus du renforcement des priorités et des valeurs de types personnelles, relationnelles et communautaires a d'ailleurs été largement documenté dans les écrits (Choquette, 2008; D'amours et al., 2010; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Rodriguez, 2011). D'autre part, le besoin et l'envie de prendre du temps pour soi semblent découler des difficultés vécues à consolider les diverses sphères de leur vie pendant la phase pré-départ, du manque de temps libre lors du séjour outre-mer et de la fatigue ressentie. En réponse à ces manques, les participants semblent avoir apprécié davantage leurs temps libres pour s'occuper d'eux-mêmes à leur retour au Québec, chose dont ils n'ont majoritairement pas su bénéficier au cours de leur implication dans le cadre du projet éducatif. L'envie de prendre du temps pour soi s'est également manifestée dans le désir de réaliser d'autres voyages, mais cette fois-ci, sans que ce dernier soit réalisé en compagnie de plusieurs personnes. Plusieurs recherches ont aussi documenté l'augmentation du goût des voyages à la suite d'un séjour à l'international (Bornais, 1997; Chouinard, 2007; CSI de Sherbrooke & Bélisle, 2005; Dumas, 1999; Gauthier et al., 2005; Houser et al., 2011; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; SAI, 2004; Stewart, 2010), mais aucune d'entre elles ne spécifiait que cette envie était rattachée à une expérience individuelle et non de groupe.

6.4 Les retombées du projet et les forces mises à profit

En lien avec le cadre de référence retenu, soit l'approche centrée sur les forces, cette section discute les principales retombées du projet. Ces retombées se sont, notamment, manifestées à travers les différentes forces mises à profit et développées par les deux groupes de participants. Bien que très peu de recherches recensées abordent de manière détaillée les types de forces mises à profit lors des séjours outre-mer, la présente étude permet d'établir de quelle façon les élèves du Centre Ressources et les étudiants du Cégep ont pu mettre en valeur cinq différents types de forces tout au long de leur expérience, à

savoir : les forces émotionnelles, motivationnelles, intellectuelles, d'interaction sociale et celles reliées à la structure sociale.

6.4.1 Les forces émotionnelles

Les forces émotionnelles peuvent être décrites comme le bien-être personnel, la satisfaction et le bonheur (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Ce type de force s'est manifesté, chez nos participants, par une perception positive de soi, qui se traduit par un sentiment d'estime et de confiance personnelle.

Tout d'abord, différents éléments semblent avoir eu une influence sur le développement de l'estime et de la confiance en soi chez les répondants dont : (a) la sélection, (b) les marques de reconnaissance, (c) le fait d'avoir une influence positive dans la vie d'autrui et (d) la présence de défis. Ainsi, un sentiment de valorisation s'est manifesté pour plusieurs d'entre eux dès la sélection, alors qu'ils se sont sentis fiers d'être choisis parmi tant d'autres étudiants. Cela s'est poursuivi à travers les marques de reconnaissance du binôme, de sa famille, de leurs pairs et des membres du comité organisateur tout au long de la préparation et de la concrétisation du séjour au Pérou. Ensuite, il s'en est suivi une grande fierté de noter d'importants progrès chez les élèves vivant avec une DI et, ainsi, d'avoir eu une influence positive dans la vie de ces élèves. De plus, le fait de repousser leurs limites et de relever des défis de taille, tant physiques que mentaux, à travers un engagement d'une si grande envergure, a amené les deux groupes de participants (élèves et étudiants) à vivre de manière régulière de petites ou grandes réussites. Particulièrement pour les élèves vivant avec une DI, il semble que ce soit le fait d'être considérés à part entière et de relever les mêmes défis, et ce, dans les mêmes circonstances que les étudiants en TES, qui leur a permis de se sentir « normaux » et, ainsi, d'avoir une perception positive d'eux-mêmes. Ces constats, qui n'ont pas beaucoup été explorés dans les écrits, sont des résultats novateurs de cette étude. Une seule ressemblance est présente entre les facteurs répertoriés ici et ceux identifiés dans les écrits recensés. À ce sujet, quelques auteurs sont d'accord pour dire que l'expérience de stage peut permettre à certains participants de se prouver qu'ils sont

capables de relever des défis et, par conséquent, contribuer à augmenter leur confiance en eux en leur procurant un sentiment de bien-être personnel (Pan, 2012; Pleyers & Guillaume, 2008).

6.4.2 Les forces motivationnelles

Les forces motivationnelles comprennent, quant à elles, les façons dont les personnes sont capables de faire face aux situations extérieures (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Dans le cas des participants au projet éducatif, ce sont les forces qui leur ont permis d'accomplir le projet dans sa totalité.

Les principales forces motivationnelles qui émergent à la suite de la participation à un séjour outre-mer comprennent la motivation scolaire, de même que la persévérance, la ténacité et l'autodiscipline. En effet, il ressort de notre étude que la participation au projet ainsi qu'au séjour au Pérou semble avoir provoqué une plus grande motivation scolaire chez les répondants. Cette motivation s'est d'ailleurs traduite, chez les étudiants, par une plus grande assiduité à leurs cours ainsi que par la persévérance scolaire en période de découragement. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs autres études qui ont observé une augmentation de l'intérêt des étudiants envers les études, voire de leurs résultats scolaires et de leur rendement, à la suite d'un séjour à l'étranger (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Houser et al., 2011; Isoardi, 2010; King Lee, 2011; Olberding et Olberding, 2010; Ryan & Twibell, 2000; Sachau et al., 2009; Wagner, 2007).

Ensuite, certains autres écrits ont permis, dans le cadre d'autres séjours outre-mer, de documenter certaines forces motivationnelles mises à profit par les stagiaires, dont la persévérance, la ténacité et l'autodiscipline (Choquette, 2008; Dumas, 1999). Toutefois, mise à part la persévérance, aucun répondant de la présente étude n'a nommé une autre de ces forces motivationnelles. Cela peut probablement s'expliquer, du moins en partie, par la difficulté qu'ont eue les répondants à nommer leurs forces et leurs qualités au cours des entrevues ainsi qu'à leur très grande humilité. Bien que la majorité de ces forces n'aient pas

été nommées concrètement par les participants eux-mêmes, elles ont été observées à maintes reprises à travers leurs agissements, leur détermination et leur dévouement au travers des rudes épreuves que présentaient les défis de leur participation à la préparation et à la réalisation d'un séjour à l'étranger. Le fait que la totalité des participants (sept étudiants et sept élèves) ait complété le projet en entier, et ce, sur une durée de plus de deux années et demie, illustre leur ténacité.

La présente étude a permis de constater que des forces externes ont contribué aux forces motivationnelles des participants. Effectivement, les participants ont tous affirmé avoir pu bénéficier du soutien d'autrui et, en échange, avoir aidé les autres membres du groupe à un moment ou un autre du projet, et ce, particulièrement lors de moments de découragement. À titre d'exemples, l'écoute d'autrui permettant aux autres de ventiler, l'échange de conseils en fonction des interventions à mettre en place auprès de son binôme, l'échange de la responsabilité des binômes de même que les gardes de nuit effectuées lorsque plusieurs participants étaient malades témoignent du soutien et de l'entraide prodigués entre les membres du projet. À ce sujet, McQuaide et Ehrenreich (1997) soulignent que les forces sont vues comme la capacité d'utiliser le soutien social en tant que source de résilience et de persévérance.

6.4.3 Les forces intellectuelles ou les habiletés cognitives

Les forces intellectuelles ou les habiletés cognitives sont, entre autres, perçues comme l'originalité et la créativité (Fernandez-Ballesteros, 2003; Saint-Jacques et al., 2006; Turcotte et al., 2008). Ce type de forces et d'habiletés ont été largement exploitées par les répondants et par les élèves du Centre Ressources à travers la grande variété d'activités réalisées tout au long du projet éducatif, permettant de faire ressortir leur originalité et leur créativité, tant sur les plans artistiques, musicaux, culinaires, physiques, organisationnels, logistiques que de l'animation.

Effectivement, l'originalité et la créativité des répondants ont surtout été observées chez ceux-ci dans la réalisation des activités de financement, dans l'animation d'activités et dans les interventions effectuées par les étudiants auprès de leurs binômes. Effectivement, les activités de financement ont su mettre en valeur les talents artistiques des deux groupes de participants (élèves et étudiants) à travers la création de bijoux et de cartes de Noël; les talents culinaires à travers la confection de confiseries et de sauces à spaghetti et, enfin; les talents musicaux à travers le chant, l'utilisation de guitares et de tambours ainsi que la conception des chorégraphies lors des spectacles-bénéfices. Ensuite, l'animation des activités sportives, éducatives ou simplement à caractère ludique, tant dans le cadre des fins de semaine de formation que du projet intégrateur, était majoritairement à la discrétion des étudiants en TES. Ils ont dû faire preuve d'une grande imagination et d'un sens de l'organisation pour choisir les thèmes et les objectifs de ces dernières, les planifier du début à la fin et, enfin, les animer de manière dynamique. À titre d'exemple, ils ont su exploiter leurs forces intellectuelles et leurs habiletés cognitives par la création de pictogrammes présentant les mots espagnols importants, les décorations pour différencier les sacs de voyage, la peinture des chandails de tous les membres du projet, ainsi que les entraînements physiques. À travers les camps de formation, certains ont également exploité leurs talents culinaires en préparant les repas pour tous. Finalement, les étudiants ont, tout au long du projet, dû faire preuve de créativité avec leur binôme en développant et en utilisant des stratégies et méthodes d'intervention variées afin de favoriser l'acquisition de l'autonomie et les apprentissages chez ces derniers.

Bien que la majorité de ces éléments soient spécifiques au projet de séjour à l'étranger ayant été documenté dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, une autre recherche en arrive à des résultats similaires en ce qui concerne les forces mises à profit dans le cadre d'activités de financement. Cette dernière met, quant à elle, plutôt de l'avant l'amélioration du sens de l'organisation, de la gestion, de la planification et de l'administration à travers les recherches de commanditaires et la gestion des activités financières (D'amours et al., 2010). D'autre part, Dumas (1999), de même que Pleyers et Guillaume (2008), sont

également d'avis que la capacité d'imagination et la créativité sont des habiletés personnelles acquises à la suite de la participation à un séjour international.

6.4.4 Les forces d'interaction sociale

Les forces d'interaction sociale regroupent l'ensemble des caractéristiques des personnes qui facilitent les relations interpersonnelles (Fernandez-Ballesteros, 2003; Turcotte et al., 2008). Ce type de force s'est surtout révélé, dans le cadre du projet, à travers le développement d'habiletés relationnelles, dont une meilleure capacité à s'exprimer et à verbaliser leurs émotions, une plus grande ouverture face aux autres, un plus grand entregent et l'altruisme.

En effet, la meilleure capacité à s'exprimer et à verbaliser leurs sentiments et émotions, tout comme une plus grande ouverture aux autres, ont été remarquées chez les deux groupes de participants (élèves et étudiants). Un plus grand entregent et l'altruisme ont particulièrement été observés, chez les étudiants du Cégep, à travers la création de liens de confiance avec les autres membres du projet de même que l'entraide mutuelle et, chez les élèves du Centre Ressources, qui ont semblé développer une plus grande facilité à entrer en contact avec les autres, une plus grande générosité et un plus grand souci des autres. Toutes ces forces avaient été répertoriées dans les écrits comme des forces pouvant être mises à profit ou améliorées pendant un séjour outre-mer : les habiletés à la communication (Choquette, 2008; Kealey, 2001), l'ouverture aux autres (Choquette, 2008; Dumas, 1999; JCM, 2006; Kealey, 2001; Salmenniemi & Ortiz, 2002), l'entregent (Beaulieu, 2003; Dumas, 1999; Wagner, 2007), l'altruisme (Kealey, 2001) et la générosité (Pan, 2012).

Les facteurs principaux ayant contribué au développement des forces d'interaction sociale concernent la vie de groupe et la présence de modèles au sein du groupe. Effectivement, les apprentissages liés à une expérience intensive en groupe a permis aux participants de se familiariser au travail d'équipe, de prendre leur place dans un groupe et de considérer les besoins des autres. D'autre part, les autres membres du projet ont été,

pour les répondants, des modèles, tant pour leurs qualités, leurs attitudes ou leurs aptitudes personnelles et professionnelles. Ainsi, en s'inspirant des manières de faire des autres, les participants ont su acquérir des forces en imitant les comportements jugés positivement chez les autres, et ce, tant chez les élèves, les étudiants que les organisateurs. Pelletier (2001) appuie ce constat en affirmant que les participants construisent leur identité en s'identifiant et se différenciant des autres. Dans le même sens, Jacques et al. (2008) affirment qu'il est possible de transmettre une force à une autre personne. Ainsi, tour à tour, les participants au projet ont pu être un modèle, une source d'inspiration ou d'apprentissage pour un autre membre du projet, et ce, sans même le savoir. À titre d'exemple, à travers les différentes phases du projet, les élèves ayant une DI ont su être des modèles de candeur, de simplicité, de joie de vivre et de capacité à vivre le moment présent pour les étudiants. Pour leur part, les étudiants en TES ont pu agir à titre de modèle d'ami, de grand frère, de grande sœur ou de confident pour les élèves du Centre Ressources. Enfin, en ce qui concerne les membres du comité organisateur, ils se sont révélés des modèles d'authenticité, de compréhension et de dévouement total. À ce sujet, les écrits recensés permettent de déceler la présence de modèles d'ouverture et de communication chez les organisateurs des projets et les accompagnateurs (Choquette, 2008; Dumas, 1999). Toutefois, aucune d'entre elles ne fait ressortir, comme c'est le cas pour la présente étude, que les autres participants du groupe peuvent également agir à titre de modèle.

6.4.5 Les forces reliées à la structure sociale

Pour leur part, les forces reliées à la structure sociale se rapportent, en partie, aux relations de soutien et de réseau qu'entretient la personne avec le milieu ou l'environnement (Fernandez-Ballesteros, 2003; Turcotte et al., 2008). Dans le cadre du présent projet, ces forces se sont manifestées, chez les étudiants en TES, à travers la création de liens d'amitié entre les répondants et les élèves du Centre Ressources, et à travers la modification des relations familiales.

Tout d'abord, selon les résultats de la présente étude, le projet éducatif visant la préparation et la réalisation d'un séjour à l'étranger favorise la création de solides liens d'amitié entre les membres du projet. Ceux-ci ont d'ailleurs déclaré avoir formé de forts liens d'amitié et d'amour au cours de ce projet, comparables à ceux d'une famille. Ils croient aussi que ces liens perdureront à la suite de leur implication, étant donné l'intensité, la durée du projet vécu, tout comme la proximité créée entre les répondants, et ce, tant dans leurs cours en TES, leur implication au sein du projet que leurs activités sociales. Il s'en est suivi également un fort sentiment d'appartenance au groupe du projet Pérou, révélé notamment par un signe de mains distinctif entre les répondants.

Ces résultats rejoignent de plusieurs façons ceux d'autres études qui confirment la création d'un nouveau réseau social et d'amitiés profondes entre les participants qui effectuent un stage outre-mer (Choquette, 2008; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008; Houser et al., 2011; Pleyers & Guillaume, 2008; Sachau et al., 2009). D'abord, Kealey (2001) croit que ce sont les situations difficiles que comporte le séjour à l'étranger qui amènent les participants à se regrouper et à s'entraider. Le sentiment d'appartenance a également été répertorié dans plusieurs autres expériences de séjours interculturels (De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Houser et al., 2011; Sachau et al., 2009). Dumas (1999) spécifie que ce sentiment d'appartenance à un groupe se crée, peu importe les classes sociales, le niveau d'éducation ou le style de vie des individus. À ce sujet, les étudiants du projet affirment avoir su surmonter leurs premières impressions et créer des liens avec des personnes au sein du groupe avec lesquelles ils estimaient, de prime abord, avoir peu d'affinités communes ou peu d'opportunités d'entrer en contact.

En plus d'avoir des retombées chez les élèves du Centre Ressources, la présente recherche met en perspective les retombées dans les familles de ces derniers. Ainsi, les bénéfices, dont l'augmentation de la maturité, de l'autonomie, de même que l'amélioration de la capacité d'adaptation ou des habiletés dans la réalisation des activités quotidiennes

chez les élèves présentant une DI, semblent engendrer des répercussions positives dans la vie de leur famille. Effectivement, les parents des élèves ayant participé à ce séjour à l'étranger ont appris à se détacher un peu de leurs enfants et à gagner du pouvoir sur leur propre vie (*empowerment*) ou même à se rappeler qu'ils en ont une. Cela a été observé par la reprise ou le début de projets ou d'activités personnelles des parents à la suite de l'expérience internationale de leur enfant. Ceci pourrait être attribuable à l'augmentation de la confiance des parents envers leurs enfants ainsi qu'en leurs capacités, confiance qui découlerait des nouveaux apprentissages réalisés par ces derniers dans le cadre de ce projet éducatif. Ce constat rejoint l'hypothèse de certains auteurs (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008) qui stipulent que l'expérience outre-mer pourrait engendrer un processus d'individualisation et d'autonomisation chez les stagiaires par rapport à leurs parents.

Quelques études abondent également en ce sens en soulignant des améliorations dans les relations familiales (Bornais, 1997; Dumas, 1999) et le développement de relations sociales plus saines avec les membres de leur entourage chez les personnes s'impliquant dans la réalisation d'un séjour à l'étranger (Bornais, 1997; De Carlo & Diamanti, 2013; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008; Storti, 1997). Dumas (1999) souligne qu'à la suite d'une expérience outre-mer, les participants seraient également plus enclins à maintenir des discussions plus profondes avec leurs proches, ce qui a été également confirmé par notre étude en raison d'une prise de maturité chez les élèves vivant avec une DI. Quelques auteurs émettent, en ce qui a trait aux retombées positives des stages à l'étranger sur les relations familiales, l'influence positive des organisateurs dans la vie des participants à titre de modèles (Dumas, 1999) et l'éloignement vécu par rapport à son entourage (Bornais, 1997; Dumas, 1999; Pleyers & Guillaume, 2008).

À ce sujet, les répondants percevaient, lors de la première entrevue, que le rôle d'éducateur n'avait pas uniquement des effets dans la vie d'une seule personne, mais également dans celle des membres de leur famille. Les retombées positives perçues sur la

vie familiale des élèves du Centre Ressources correspondent donc également à leur perception du métier d'éducateur spécialisé. Somme toute, les diverses retombées du projet tant chez les élèves que les étudiants nous permettent de constater que les objectifs d'intervention initiaux du projet semblent avoir été atteints. En effet, la recherche démontre de manière explicite l'atteinte de neuf des dix objectifs orientés vers les étudiants en TES ainsi que de cinq des neuf objectifs orientés vers les élèves du Centre Ressources. En ce qui concerne les autres objectifs⁷⁰, leur atteinte a, quant à elle, été démontrée de manière implicite tout au long du projet.

6.5 Les forces et les limites de la recherche

La principale force de ce projet est attribuée aux nombreuses phases de la collecte de données (pré, pendant et post intervention) ainsi qu'à la variété des outils et des techniques de collecte des données (entrevues semi-dirigées, *focus group* et journal de bord). Sur le plan méthodologique, les entrevues semi-dirigées demeurent une technique de collecte de données qui nous a offert la possibilité de bien comprendre et d'analyser le cheminement des participants au projet. De plus, l'implication financière de certains organismes subventionnaires a également rendu possible l'implication de l'auteure de ce mémoire dans les diverses étapes du projet de même que son déplacement au Pérou afin d'observer les comportements et réactions des participants et, ainsi, utiliser l'observation participante comme seconde technique de collecte des données. Les observations de l'étudiante-chercheuse ont permis de souligner des aspects intéressants du séjour à l'étranger que les répondants avaient omis de nommer eux-mêmes lors des entrevues individuelles, probablement en raison de gêne, d'humilité ou simplement d'oubli. Les nombreuses étapes, outils et techniques de collecte des données ajoutées aux entrevues semi-dirigées pendant presque toute la durée du projet (deux ans et demi) ont permis d'observer de manière précise et concrète le processus d'évolution des participants et de cerner les

⁷⁰ Les objectifs en question sont : « *planifier des activités pour les élèves du Centre Ressources* », « *permettre aux jeunes de vivre une action humanitaire* »; « *permettre aux jeunes de donner, de partager et d'être solidaires* »; « *établir une correspondance avec des personnes qui ont une DI vivant au Pérou* » et, enfin, « *former et intégrer des élèves à la société en tant que participants actifs* ».

impacts du projet éducatif pendant la phase de préparation, le séjour et au retour. Cette étude est d'ailleurs l'une des seules répertoriées qui s'est intéressée à la phase de préparation des participants, les autres études s'étant davantage centrées sur les étapes du séjour et du retour⁷¹. Finalement, l'une des forces prépondérantes réside dans le caractère novateur de cette recherche puisque aucune recherche de la sorte n'a évalué les retombées des séjours outre-mer sur des élèves présentant une DI et chez des étudiants accompagnateurs en TES qui mettent à l'épreuve leurs connaissances et techniques d'intervention. La réalisation de cette recherche constitue donc une avancée, tant dans le domaine des séjours internationaux, de l'inclusion de personnes vivant avec une DI et des projets éducatifs pour des étudiants du Cégep.

En ce qui concerne les limites de la présente étude, il faut souligner que l'entrevue post intervention ne s'est déroulée qu'à une seule reprise et seulement quelques semaines après le retour au Québec. La recherche aurait probablement été plus complète avec un quatrième entretien réalisé quelques mois, voire un an après le retour du séjour outre-mer afin de donner suffisamment de temps aux répondants de réfléchir sur les retombées positives ou négatives de leur expérience dans divers aspects de leur vie. Des études futures pourraient entreprendre une telle démarche longitudinale qui permettrait de suivre les étudiants dans leur cheminement professionnel et les élèves ayant une DI dans le cadre de leur quête d'intégration, d'inclusion et de participation sociale.

D'autre part, le manque de temps a fait en sorte que le matériel recueilli par le biais de certains outils de collecte des données, dont les journaux de bord rédigés pendant le séjour à l'étranger par les étudiants en TES ainsi que les entrevues semi-dirigées qui ont eu lieu auprès des élèves présentant une DI, n'a pas pu être analysé dans le cadre de ce mémoire. À cet égard, il importe toutefois de spécifier que les entrevues réalisées auprès des élèves

⁷¹ Les études en question sont les suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lord (2005); Pelletier (2001); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Stewart (2010); Wagner (2007).

présentant une DI étaient limitées par le contenu, la profondeur ainsi que par le caractère subjectif de certaines questions (ex. : choix de réponses et images pour guider les élèves dans leurs réponses). Ceci étant dit, les retombées chez les jeunes présentant une DI sont, en fait, une interprétation du point de vue des étudiants en TES, exprimé lors d'entrevues individuelles, et non le point de vue des élèves eux-mêmes. Comme l'entourage est souvent plus en mesure que les participants eux-mêmes de noter les changements opérés (Dumas, 1999; Kealey, 2001; Pan, 2012), le point de vue d'autres personnes (ex. : membres du comité organisateur, professeurs, intervenants, parents, frères/sœurs) aurait pu être pris en considération et, ainsi, venir confirmer les observations des étudiants en TES. Des recherches futures pourraient ajouter ces éléments afin de compléter la présente recherche et l'approfondir.

Une autre limite peut être attribuable à la proximité de l'étudiante chercheuse avec les participants. Étant donné que cette dernière a réalisé de l'observation participante pendant presque toute la durée du projet (deux ans), il est possible de penser qu'un lien a pu être créé entre elle et les participants, ce qui a peut-être entraîné des biais dans leurs réponses.

En outre, l'échantillon sélectionné étant de petite taille ($n=7$), il ne nous permet pas de généraliser les effets des séjours internationaux à la population générale et, encore moins, d'effectuer des comparaisons entre les hommes et les femmes participant à des séjours internationaux considérant qu'un seul participant était de sexe masculin au sein de la présente étude. D'autre part, puisque la période de collecte des données a eu lieu sur près de trois années pour les élèves du Centre Ressources et deux années chez les étudiants du Cégep, il nous est impossible d'attribuer les changements survenus uniquement au séjour à l'étranger, puisque d'autres facteurs, tels que l'âge et la prise de maturité, peuvent également y avoir contribué.

Enfin, le peu d'écrits recensés s'intéressant aux motivations, aux craintes, aux attentes (comblées ou non), aux éléments appréciés et moins appréciés et aux forces mises à profit,

et ce, par les participants à des courts séjours outre-mer est une limite considérable de cette étude. En effet, les écrits s'intéressant à ce sujet se sont davantage basés sur les retombées de projets de longue durée, documentant beaucoup moins la phase préparatoire et le déroulement du séjour en lui-même. Le peu d'écrits s'intéressant à ces dimensions des séjours internationaux ainsi qu'à de courts séjours limitent donc les possibles comparaisons entre les résultats du présent mémoire et ceux obtenus dans d'autres expériences similaires.

6.6 La contribution de cette recherche et les perspectives futures

Ce mémoire apporte une contribution intéressante en ce qui concerne la manière de développer et d'encadrer des séjours à l'étranger, ainsi que le développement des recherches futures sur ce thème. Tout d'abord, les résultats ont mis de l'avant les motivations et les objectifs personnels des étudiants à s'inscrire à un tel projet, leurs attentes et leurs craintes, leurs attentes comblées et non comblées, les éléments les plus et les moins appréciés face au projet éducatif, leurs forces mises à profit ainsi que les retombées positives d'un séjour outre-mer chez les étudiants en TES et les élèves présentant une DI. Cette étude fait également ressortir les difficultés vécues chez les participants lors des phases de préparation, de séjour et de retour au pays.

D'abord, en connaissant davantage les motivations, les objectifs, les attentes et les craintes des répondants, cette étude permet aux personnes désirant coordonner un projet éducatif menant à un séjour à l'étranger d'orienter adéquatement leur formation pré-départ et, ainsi, d'outiller les futurs stagiaires. Les attentes comblées et non comblées, les éléments appréciés et moins appréciés, tout comme les difficultés vécues par les répondants, font, quant à eux, ressortir les facteurs facilitant et perturbant un séjour outre-mer. Enfin, les forces mises à profit et les retombées répertoriées permettront aux établissements d'enseignement intéressés de prendre des décisions plus éclairées quant à la poursuite ou non de projets éducatifs de telle envergure.

Les résultats obtenus pour cette étude sont semblables à la plupart des écrits recensés sur le sujet, surtout en ce qui a trait aux retombées des séjours internationaux. Effectivement, les retombées sur les plans personnel, interpersonnel, scolaire, professionnel, culturel et même familial concordent avec les études recensées⁷². L'approche centrée sur les forces a permis de mettre de l'avant les forces mises à profit et celles développées par les deux groupes de participants. Les participants eux-mêmes, les organisateurs et les membres de la famille ont tout intérêt à prendre conscience des changements pouvant s'opérer chez les répondants afin de favoriser l'acquisition de nouveaux apprentissages, aptitudes, attitudes et habiletés tout au long de la préparation d'un tel projet ainsi que lors du retour, à la suite de la réalisation du séjour à l'étranger.

Cette étude permet aussi de faire ressortir des éléments qui n'ont pas été identifiés dans diverses autres études consultées, soit la présence de liens entre la quantité d'attentes des répondants et leur niveau d'implication ainsi que celle entre la quantité d'attentes pré-départ et le niveau de satisfaction à la suite du retour au pays. En ce qui concerne les craintes, le présent mémoire, contrairement aux autres études recensées, met de l'avant la crainte des conflits entre les membres du projet et l'impossibilité de réaliser toutes les activités prévues lors du séjour outre-mer. Il met également en relief comme difficultés vécues dans la phase de préparation, la sollicitation pour les activités de financement et la consolidation des différents rôles de vie chez les répondants. De plus, la présente étude se démarque en faisant ressortir le fait que les difficultés et les éléments les moins appréciés du projet seraient les facteurs qui engendrent le plus d'apprentissages chez les membres du projet. En outre, le constat à l'effet que les participants au projet peuvent agir à titre de modèles et avoir une influence positive sur la vie des autres semble novateur. Enfin, la présente étude se distingue également des autres résultats de recherche qui ont été publiés

⁷² Les études en question sont les suivantes : Beaulieu (2003); Bornais (1997); Chen et Chen (2011); Choquette (2008); Chouinard (2007); CRRE (2010); CSI de Sherbrooke et Bélisle (2005); D'amours et al. (2010); De Carlo et Diamanti (2013); Dumas (1999); Gauthier et al. (2005); Hedjerassi et Razafindrazaka (2008); Houser et al. (2011); Isoardi (2010); JCM (2006); King Lee (2011); Lapointe (2002); Lord (2005); Multiplier (1999); Pan (2012); Pelletier (2001); Pleyers et Guillaume (2008); Rodriguez (2011); Ryan et Twibell (2000); Sachau et al. (2009); SAI (2004); Salmenniemi et Ortiz (2002); Stewart (2010); Storti (1997); Wagner (2007); Zaharna (1989).

par la constatation de la prise de pouvoir sur la vie des membres de la famille entourant les élèves vivant avec une DI. À notre connaissance, elle est l'unique étude qui s'est intéressée aux effets des séjours internationaux sur des personnes vivant avec une DI ainsi qu'à la démarche d'accompagnement d'étudiants en cours de formation en TES qui les accompagnent, et ce, tant dans sa phase de préparation, de séjour qu'au retour au pays. Cette recherche est d'autant plus pertinente considérant que plusieurs aspects des séjours à l'étranger ont été peu documentés.

Enfin, dans de futures recherches, les points de vue de membres de la famille, d'enseignants et d'éducateurs côtoyant les jeunes en TES et ceux vivant avec une DI seraient intéressants à documenter. Il serait également intéressant de mesurer les impacts à long terme d'une telle stratégie éducative en complétant une étude longitudinale auprès des deux groupes de répondants.

CONCLUSION

Certains établissements scolaires ont développé des stratégies éducatives qui se basent sur la réalisation de séjours à l'étranger. De tels projets novateurs demandent, sans contredit, beaucoup de temps, d'énergie et d'investissement de la part de nombreux acteurs impliqués dans la préparation et la réalisation dudit séjour. C'est d'ailleurs le cas du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* », qui a exigé une importante implication de quelques années pour les sept élèves du Centre Ressources, les sept étudiants du Cégep de Jonquière sélectionnés, de même que les cinq membres du comité organisateur qui se sont rendus, dans le cadre de ce projet, au Pérou au mois de mai 2012.

Étant donné que les effets attribuables à de courts séjours à l'étranger sont peu documentés, et ce, particulièrement auprès de clientèles spécifiques, les objectifs de ce mémoire ont semblé particulièrement pertinents. Ce dernier s'est principalement intéressé aux retombées de ce projet éducatif sur les étudiants en TES accompagnant des jeunes ayant une DI dans leur projet. Toutefois, contrairement aux études existantes sur le sujet qui se sont davantage concentrées sur les bénéfices des séjours internationaux, la présente étude va plus loin en s'intéressant également aux motivations, objectifs, attentes, craintes, éléments appréciés et moins appréciés des étudiants en TES ainsi qu'aux forces des deux groupes de participants mises à l'épreuve. L'analyse pratique de type qualitative pré-post intervention de la stratégie éducative présentée a été réalisée à partir du discours des sept étudiants en TES du Cégep de Jonquière en utilisant une approche centrée sur les forces. Grâce à la démarche exploratoire de cette recherche, il est possible de mieux comprendre le processus de changement associé à une initiative novatrice et d'analyser de quelle façon les forces des participants se sont développées ou actualisées dans le cadre d'un séjour outre-mer. Ainsi, ce projet de recherche semble aussi novateur que le séjour à l'étranger qu'il a étudié. En effet, à la lumière des écrits recensés, il s'agit de la première recherche qui combine une population présentant une DI ainsi que des étudiants en TES qui les accompagnent dans un contexte de séjour international. La présente étude porte donc un regard nouveau et plus large sur la compréhension des changements opérés chez les individus participant à un séjour outre-mer.

Conformément à ses objectifs, la présente recherche a permis d'identifier des retombées positives aux plans personnel, scolaire, professionnel et culturel chez les deux groupes de répondants. Au plan personnel, elle démontre que la réalisation de ce projet éducatif a eu des effets sur la connaissance de soi, l'estime de soi, le développement de nouvelles habiletés et l'amélioration de la forme physique. Au plan scolaire et professionnel, le projet étudié a eu des répercussions sur les apprentissages, l'implication sociale, la confiance en ses capacités professionnelles, l'employabilité et la motivation scolaire des étudiants. Au plan social, nombreux sont les répondants qui ont développé de forts liens d'amitié et fait des apprentissages concernant le travail d'équipe et la vie de groupe. Au plan culturel, plusieurs ont acquis de nouvelles valeurs et croyances. Enfin, la recherche a su faire ressortir les forces mises à profit par les répondants. Ces forces émotionnelles, motivationnelles, intellectuelles, d'interaction sociale et celles reliées à la structure sociale concernent, entre autres, la détermination, la ténacité, le dévouement, la persévérance, l'originalité, la créativité, la capacité à s'exprimer et à verbaliser ses émotions, l'ouverture aux autres, l'entregent et l'altruisme.

La présente recherche a également mis en lumière certains aspects supplémentaires issus de ses spécificités. Entre autres, elle semble démontrer la présence de deux liens, soit celui entre la quantité d'attentes et le niveau d'implication ainsi que celui entre la quantité d'attentes pré-départ et le niveau de satisfaction au retour. La présente recherche a aussi fait ressortir les principales difficultés vécues par les répondants durant la phase de préparation, de séjour et au retour en terre d'origine et a permis de constater que ces difficultés sont les éléments qui engendrent le plus de changements et d'apprentissages chez les membres du projet. De plus, la modification des relations familiales et l'*empowerment* chez les familles des élèves à la suite de leur expérience est également un élément novateur de cette étude. En outre, il ne fait aucun doute qu'en ayant partagé le quotidien de manière intensive avec les autres membres du groupe pendant une longue période, les élèves, les étudiants et les organisateurs du projet ont parfois joué un rôle de modèle pour les autres et ils ont pu avoir une influence dans le cheminement personnel et dans leur parcours de vie des autres. Ainsi,

les échanges résultant de ce projet éducatif ont mené à un apport mutuel et les bénéfices semblent, de manière générale, positifs pour tous les membres du projet. Enfin, dans une perspective plus large, les éléments appréciés et moins appréciés ainsi que les attentes comblées et non comblées soulevés par les participants de cette étude permettent de mettre en relief les enjeux et les recommandations relatives au développement de projets éducatifs menant à la préparation et à la concrétisation d'un séjour outre-mer. Nous estimons que les constats obtenus dans la présente étude permettront, d'une part, aux organisateurs et aux intervenants de mieux développer, gérer, encadrer et intervenir en contexte de séjours outre-mer et, d'autre part, aux établissements scolaires de mieux évaluer les retombées de ce type de projets qui nécessitent des investissements importants.

Néanmoins, comme cette stratégie éducative est relativement récente, elle pourrait être davantage documentée et structurée. Ainsi, de nouvelles pistes de réflexion et d'action devront prolonger ce travail, tant sur le plan de la recherche que dans le développement d'interventions spécifiques lors de projets éducatifs internationaux. Pour ce faire, il serait notamment intéressant d'évaluer les effets à long terme de la préparation et de la concrétisation d'un séjour à l'étranger ainsi que d'analyser le point de vue des membres de la famille et de l'entourage des participants à une telle expérience. Il serait aussi pertinent de porter une attention aux relations spécifiques qui existent entre les effets de projets éducatifs menant à un séjour international et les caractéristiques sociodémographiques des participants, dont le genre, l'âge et la culture. Il nous apparaît donc primordial de réaliser des recherches ultérieures au sujet des courts séjours outre-mer afin, d'une part, d'offrir des programmes éducatifs adéquats auprès de clientèles spécifiques et, d'autre part, de mieux structurer et d'augmenter la qualité de l'organisation, de l'encadrement et de l'intervention dans ce type de projet éducatif. Ainsi, les perspectives de recherches à envisager sont nombreuses et laissent plusieurs possibilités à explorer dans le futur.

Pour conclure, ce type de projet nous semble une avenue novatrice d'interventions en travail social. L'intervention par le biais du voyage et de l'aventure permet aux individus de

mettre en relief leur potentiel, de se découvrir, d'évoluer et de se dépasser, et ce, même dans un contexte éducatif. Nous croyons donc en la pertinence de créer des projets à l'étranger adaptés, tant à des étudiants qui souhaitent mettre en pratique la théorie acquise dans le cadre de leur formation qu'à des clientèles spécifiques. Ainsi, en répondant aux besoins spécifiques des participants par des approches alternatives et en utilisant le séjour à l'étranger comme outil d'intervention, nous pourrions contribuer à l'amélioration de la qualité de vie, du bien-être personnel de même qu'à l'intégration et à la participation sociale des individus.

RÉFÉRENCES

- Agence Canadienne de développement international (ACDI). (1999). *La gestion axée sur les résultats. Guide d'introduction aux concepts et aux principes*. Direction générale de l'examen du rendement.
- American Association of Mental Retardation (AAMR). (2002). *Mental Retardation, Definition, Classification, and System Support* (10th Edition). Washington, DC : AAMR.
- American Association on Mental Retardation (AAMR). (1994). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (9^e édition, traduction). Edisem.
- Anderson, L. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 293-328.
- Association américaine de retard mental – Québec (AAMR-Québec). (2002). *Chapitre québécois de l'Association américaine de retard mental*. Repéré : http://www.er.uqam.ca/nobel/r17630/aamr_qc.html [2012, avril].
- Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI). (2013). *Un portrait des ONG Canadiennes en développement international*. Repéré : <http://www.aqoci.qc.ca/spip.php?article1399> [2013, octobre].
- Association Canadienne pour l'intégration communautaire (ACIC). (2010). *Compte-rendu national pour 2010. L'intégration des Canadiens présentant une déficience intellectuelle*. Repéré : http://www.nbacl.nb.ca/french/newsroom/cacl_reportcart_fr.pdf [2011, août].
- Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS). (2005). *Études des besoins : Accès santé*. Repéré : http://www.aqis-iqdi.qc.ca/rapport_acces_sante.pdf [2011, septembre].
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Auberg, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- Bardin, L. (dir.). (2001). *L'analyse du contenu*. France : Presses universitaires de France.
- Beaulieu, N. (2003). *Expériences concrètes de changement suite à un séjour prolongé à l'étranger*. Projet d'essai présenté à la Faculté des lettres et sciences humaines pour l'obtention de la maîtrise en psychologie des relations humaines. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.

- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Paris, France : Armand Colin Éditeurs.
- Bornais, C. (1997). *Le processus de retour chez les jeunes : phénomènes, variables et pistes d'intervention*. Essai de maîtrise. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Brun, C. et Rapp, R. C. (2001). Strengths-based case management: Individuals' perspectives on strengths and the case manager relationship. *Social Work*, 46(3), 278-288.
- Centre de solidarité internationale (CSI) de Sherbrooke & Belisle, A. (2005). *Rapport d'évaluation de l'impact des stages outre-mer auprès des stagiaires*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke et Carrefour internationale.
- Chassé, É. (2008). Assumer pleinement son rôle de médiateur. *Pédagogie collégiale*, 21, 3 : 15-21.
- Chen, L.-J. & Chen, J.S. (2011). The motivations and expectations of international volunteer tourists : A case study of "Chinese Village Traditions". *Tourisme Management*, 32, 435-442.
- Chouinard, A. (2007). *Stagiaires sans frontières : Le guide du stage en solidarité internationale*. Montréal, QC : Ulysse.
- Choquette, D. (2008). *Les jeunes adultes québécois dans la rencontre de l'autre lors d'un stage d'initiation à la coopération internationale*. Mémoire de maîtrise. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE). (2010). *Projet 2009-2010 : Nouveaux projets financés*. Repéré : http://edupsy.uqac.ca/crre/?page_id=102 [2011, octobre].
- Cowger, C. D. (1992). Clientilism and clientification : Impediments to strengths based social work practice. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 25(1), 25-37.
- D'amours, L., Rochon, S., Cliche, I. & Guay, M.-H. (2010). Expériences à l'étranger d'intégration des apprentissages dans des programmes préuniversitaires. *Pédagogie collégiale*, 23(4), 14-18.
- De Carlo, M. & Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger : un apprentissage expérientiel. *Ela. Études de linguistiques appliquée*, 1, 29-46.

- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.P. (2003). L'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : une réalité systémique. Dans D. Morin, M.J. Tassé (Éds), *La déficience intellectuelle* (pp.95-106).Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Ducharme, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiants et des nouveaux étudiants : problématiques et interventions* [Études et Recherches]. Montréal, Québec : Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes. 68p.
- Dufour, M.C. (1999). *Séjour à l'étranger : comprendre les obstacles pour actualiser ses bénéfices au retour*. Essai-synthèse. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Dumas, B. (1999). *Étude sur la réinsertion de jeunes adultes au retour d'un court séjour à l'étranger*. Mémoire de maîtrise. Faculté d'éducation. Sherbrooke, QC : Université du Sherbrooke.
- Early, T. J. & GlenMaye, L. F. (2000). Valuing families : Social work practice with families from a strengths perspective. *Social Work*, 45(2), 118-130.
- École secondaire de l'Odysée Lafontaine – Dominique- Racine. (2010). *Nos pavillons*. Repéré : <http://www.csrsguenay.qc.ca/odyssee/nos-pavillons> [2012, avril].
- Fédération des Mouvements Personne d'Abord du Québec. (2013). *Qu'est-ce que la Fédération des Mouvements Personne D'Abord?* Repéré : <http://fmpdaq.org/> [2013, octobre].
- Fernandez-Ballesteros, R. (2003). Light and dark in the psychology of human strengths : The example of psychogerontology. Dans L. S. Aspinwall & U. M. Staudinger (éds.), *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flynn, J.R. (1992) Cultural distance and the limitations of IQ. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (eds.), *Education for cultural diversity: convergence and divergence*. London, UK : Falmer Press, 343-360.
- Fortin, M.-F., Côté, J. & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Garcin, N. (2003). Les définitions et les systèmes de classification. Dans D. Morin, M.J. Tassé (Éds), *La déficience intellectuelle* (pp.9-21). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

- Gascon, H., Boisvert, D., Haelewyck, M.-C., Poulin, J.-R. et Detraux, J.-J. (2006). Inclusion scolaire et sociale : distinctions conceptuelles et réflexions sur les pratiques. Dans *La déficience intellectuelle : Savoirs et perspectives d'action*. Québec, QC : Presses Inter Universitaires. (1) 87-98.
- Gaudreault, M. (2012). *Analyses des données statistiques en lien avec l'implication citoyenne et bénévole*. Saguenay–Lac-Saint-Jean, QC. 65 p.
- Gaudreault, M., Gaudreault, M., Arbour, N., Labrosse, J. & Auclair, J. (2011). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiens issus du renouveau pédagogique*. Saguenay–Lac-Saint-Jean, QC. 65 p.
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Terrier, S., Gaudreault, M.M. & Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens. Rapport sommaire*. Jonquière, QC : ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. 25 p.
- Gauthier, C., Olivier-d'Avignon, G. & Plan Nagua (2005). *Retombées d'un séjour de coopération internationale sur l'implication sociale et sur les cheminements personnel et professionnel*. Québec, QC : Plan Nagua.
- Gauvin, A. & Jacot, H. (1999). *Temps de travail, temps sociaux : pour une approche globale*. Paris, France : Éditions Liaisons. 228p.
- Gouvernement du Canada. (2013). *Où nous travaillons en matière de développement international*. Repéré : <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/ACDI-CIDA.nsf/fra/NIC-5482847-GN3#cibles> [2013, octobre].
- Geoffrion, P. (2010). «Le groupe de discussion» dans Gauthier, B., et al., *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec: 391-414.
- Hammer, D. H. (1996). The heritability of happiness. *Nature Genetics*, 14, 125-126.
- Hartman, J.J. & Hedblom, J.H. (1979). *Methods for the Social Sciences, A Handbook for Students and Non Specialists*. Connecticut: *Greenwood Press, Contributions in Sociology* (37), 400 p.
- Hedjerassi, N. & Razafindrazaka, F. (2008). SVE : mobilité et construction de soi. *Agora débats/jeunesses* 4, 44-54.
- Houser, C., Brannstrom, C., Quiring, S. M. & Lemmons, K.K. (2011). Study Abroad Field Trip Improves Test Performance through Engagement and New Social Networks. *Journal of Geography in Higher Education*. 35(4), 513-528.

- Isoardi, G. (2010). *Evaluating the learning outcomes of an international field trip in postgraduate lighting design courses*. Brisbane, Australia: Faculty of Science and Technology Queensland University of Technology.
- Jeunesse Canada Monde (JCM). (2006). Jeunesse Canada Monde – Évaluation d'impact : Sommaire exécutif. Montréal, QC.
- Juhel, J.-C. (2007a). La déficience intellectuelle d'hier à aujourd'hui. Dans *La déficience intellectuelle – Connaître, comprendre, intervenir*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval. 23-56.
- Juhel, J.-C. (2007b). L'affectivité chez la personne ayant une déficience intellectuelle. Dans *La déficience intellectuelle – Connaître, comprendre, intervenir*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval. 259-281.
- Juhel, J.-C. (2007c). Connaissances actuelles sur la déficience intellectuelle. Dans *La déficience intellectuelle – Connaître, comprendre, intervenir*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval. 57-116.
- Juhel, J.-C. (2007d). L'univers de la personne ayant une déficience intellectuelle. Dans *La déficience intellectuelle – Connaître, comprendre, intervenir*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval. 141-203.
- Kaplan, C. P. (2002). An early example of brief strengths-based practice : Bertha Reynold at the National Maritim Union. *Smith Studies in Social Work*, 72(3), 403-416.
- Kealey, D.J. (2001). *Cross-cultural effectiveness, a study of Canadian technical advisors overseas*. Ottawa, ON : Centre for intercultural learning - Canadian foreign service institute, Department of Foreign Affairs and International Trade.
- King Lee, J. F. (2011). International Field Experience – What do Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 1-22.
- Lalande, S. (2000). *Identité culturelle dans la rencontre interculturelle*. Essai inédit, Maîtrise en psychologie des relations humaines. Sherbrooke, QC : Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
- Lapointe, M. (2002). *La formation préparatoire aux séjours et aux échanges interculturels des étudiants futurs maîtres et les conditions de succès de ces séjours et échanges*. Mémoire de maîtrise. Chicoutimi, QC : Université du Québec à Chicoutimi.
- Larose, S. & Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial* [Rapport de recherche]. Québec, QC : Cégep de Sainte-Foy. 77 p.

- Légaré, J. & Ménard, P.-O. (2006). *Les générations X et Y du Québec, vraiment différentes des précédentes?* Hamilton : Ontario. 42p.
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention. *Pédagogie collégiale*, 14, 1(2) : 18-23.
- Le Breton, D. (1996). *Passions du risque*. Paris : Éditions Métailié, 189p.
- Lord, A. (2005). *Prendre le temps d'atterrir : carnet de retour à l'étranger*. Québec, QC : Plan Nagua.
- Lykken, D. et Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Maltais, D & Richard, M.-C. (2007). *Le vieillissement des personnes présentant une déficience intellectuelle : bref rapport*. Montréal, QC : LAREPPS.
- Martin, J.-F. (2002). Qu'est-ce qu'on entend par intégration? Dans *La déficience intellectuelle – Concepts de base*. Montréal. Éditions Saint-Martin. 145-162.
- Mayer, R. & Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques & D. Turcotte (éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- McQuaide, S. & Ehrenreich, J. H. (1997). Assessing client strengths. *Families in Society*, 78(2), 201-212.
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2005). Déficience intellectuelle : la politique et les services. Repéré : <http://msssa4.msss.gouv.qc.ca/fr/sujets/handicap.nsf> [2011, novembre].
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999a). Une école adaptée à tous ses élèves : *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. QC : Gouvernement du Québec, 1-15.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999b). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (MEQ). (2004). *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*. QC : Gouvernement du Québec.
- Ministères des Relations internationales, Francophonie et Commerce extérieur (MRI). (2013). Stages, emplois et formation. Repéré : <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/stages-et-emplois/informations-generales> [2013, octobre].
- Multiplier. (1999). T-Kit : Les principes essentiels de la formation. Repéré : http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/6/French/5 apres formation. pdf [2011, octobre].
- Noble, D.N., Perkins, K. & Fatout, M. (2000). On being a strength coach: Child welfare and the strengths model, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(2), 141-153.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation des personnes handicapées*. Drummondville, QC. Gouvernement du Québec.
- Olberding, J. C., Olberding, D.J. (2010). "Ripple Effects" in Youth Peacebuilding and Exchange Programs : Measuring Impacts Beyond Participants. *International Studies Perspectives*, 11, 75-91.
- Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., & Williamson, S. A. (2003). Family strength and income in households with children. *Journal of family social work*. 7(2), 5-23.
- Pan, T.-Z. (2012). Motivations of volunteer overseas and what have we learned – The experience of Taiwanese students. *Tourism Management*, 33, 1493-1501.
- Pannetier, E. (2009). Qu'est-ce que la déficience intellectuelle? Dans *La déficience intellectuelle – Comprendre et prévenir*. Québec, QC. Éditions MultiMondes. 1-18.
- Pelletier, M.-N. (2001). *Le changement identitaire chez les coopérants*. Essai présenté à la Faculté des lettres et sciences humaines pour l'obtention de la maîtrise en psychologie des relations humaines. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Petit, M.-P. & Arsenault-Pelletier, F. (2010). *Enquête sur la génération Y. Rapport 3*. Repéré : http://csmoca.org/pdf/Rapport3-GenerationY_final.pdf [2014, mai].

- Pleyers, G. & Guillaume, J.-F. (2008). Expérience de mobilité étudiante et construction de soi. *Agora débats/jeunesses* 4, 50, 68-78.
- Rapp, C.A. (1993). Theory, Principles and Methods of the Strengths Model of Case Management. In.: Harris M. and Bergman H.C. Case Management for Mentally Ill Patients. Harwood Academic Publishers.
- Rapp, C.A. (2004). Le suivi communautaire : approche axée sur les forces. Dans R. Emard & T. Aubry (Eds.), *Le suivi communautaire en santé mentale. Une invitation à bâtir sa vie* (pp.31-65). Ottawa, Ontario : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Réseau de veille en tourisme. (2008). Portrait sociodémographiques et comportement de voyages des Québécois pas segment démographique. Repéré : <file:///C:/Users/Utilisateur/Desktop/Rapport-demographie0803.pdf> [2014, mai].
- Ridde, V. & Dagenais, C. (2012). *Approche pratique en évaluation de programme*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Robichaud, S. (2003). *Le bénévolat : entre le cœur et la raison*. Chicoutimi, QC : Les Éditions JCL inc.
- Rodriguez, E. (2011). *Reflections from an International Immersion Trip : New possibilities to Institutionalize Curriculum*. Pennsylvania : Teacher Education Quarterly.
- Roy, S. N. (2010). «L'étude de cas» dans Gauthier, B., *et al.*, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec: 199-225.
- Ryan, M. E. & Twibell, R. S. (2000). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 409-435.
- Sachau, D., Brasher, N. & Fee, S. (2009). Three Models for Short-Term Study Abroad. *Journal of Management Education*, 34(5), 645-670.
- Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. & Beaudoin, A. (2006). Cadre conceptuel. Dans Beaudoin, A., Brousseau, M., Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Simard, M., Turcotte, D., Vachon, J., Champoux, L. (Éds), *L'intervention de soutien des services psychosociaux pour les parents qui vivent des situations difficiles*. Québec, QC : Centre de recherche JEFAR, Université Laval.
- Saleebey, D. (2002). The strengths approach to practice. Dans D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (p. 80-94). Boston, États-Unis : Allyn and Bacon.

- Salmenniemi, H. & Ortiz, J. M. (2002). *IBS Report « Student exchange programs : students' expectations »*. Document consulté de la source: http://www.best.eu.org/download/edu/IBS-2002-Chania-Student_Exchange_Programs-DG1.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2010). «L'entrevue semi-dirigée» dans Gauthier, B., *et al.*, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec: 337-360.
- Secrétariat à l'aide internationale (SAI). (2004). *Impacts à court et à long termes des stages Québec sans frontières (QSF) sur les anciens participants du programme*. Rapport d'enquête. 42p.
- Seligman, M. E. P. & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. Dans L. Aspinwall et U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (p. 305-318). Washington, DC : American Psychological Association.
- Selltiz, C., Lawrence S.W. & Stuart W.C. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (traduit par D. Bélanger). Montréal : Les Éditions HRW, 600 p.
- Statistique Canada, Gouvernement du Canada. (2013). *Les générations au Canada*. Repéré: http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-311-x/98-311-x2011003_2-fra.cfm [2014, mai].
- Stewart, D. (2010). L'apprentissage par l'expérience : Les étudiants du Baccalauréat international en sciences de la nature sont en Équateur. *Pédagogie collégiale*, 23(3), 19-24.
- Smith, E.J. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 13-79.
- Storti, C. (1997). *The Art of Coming Home*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Sullivan, W.P., & Rapp, C.A. (1994). Breaking away: The potential and promise of a strengths-based approach to social work practice. In R.G. Meinert, J.T. Pardeck, & W.P. Sullivan (Eds.), *Issues in social work: A critical analysis* (pp. 83-104). Westport, CT: Auburn House.
- Sygall, S. & Lewis, C. (2006). *A manuel on including people with disabilities in international exchange programs. Building Bridges*. USA : National Clearinghouse on Disability and Exchange.

- Szkudlarek, B. (2009). Reentry – A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 1-21.
- Tourigny, M., Dagenais, C. (1998). Introduction à la recherche évaluative. La recherche au service des intervenants et des gestionnaires. Dans Bouchard, S. et C. Cyr (sous la direction de), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. P.U.Q. 389-435.
- Turcotte, D. Saint-Jacques, M.-C. & Pouliot, E. (2008). Définir, observer et mesurer les forces des parents en travail social, *Pensée plurielle*, 17(1), 19-35.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *Historic Sanctuary of Machu Picchu*. Repéré : <http://whc.unesco.org/en/list/274> [2014, janvier].
- Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wagner, A.-C. (2007). La place du voyage dans la formation des élites. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 170(5), 58-65.
- Weaver, L. & Cousins, J. B. (2005). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1, 19-40.
- Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W.P., & Kisthardt, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social Work*, 34, 350-354.
- Wolfensberger, W. & Thomas, S. (1988). *Passing : Manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*, Toronto, Institut Roeher, 468p.
- Zaharna, R.S. (1986). Self-shock : The double binding challenge of identity, *International Journal of Intercultural relations*, 13, 501-525.

Appendice A
Tableau des principales études recensées

Les études recensées

Auteur(s) et année de publication	Nombre de participants	Origine des participants	Lieu du séjour	Type de séjour	Durée du séjour
JCM (2006)	290	Canada	Bénin, Ukraine, Cuba et Thaïlande	Stage de coopération internationale	2 mois et demi
SAI (2004)	269	Canada	Afrique, Amérique du Sud, Antilles, Amérique centrale et Mexique	Stage de coopération internationale	2 mois et demi
CSI Sherbrooke et Bélisle (2005)	76	Canada	Pérou, Nicaragua, République Dominicaine et Haïti	Stage de coopération internationale	2 à 7 mois
Beaulieu (2003)	10	Canada	Amérique Latine, Taiwan, Inde, Europe	Aide humanitaire, travail et tourisme	6 mois et plus
Ryan et Twibell (2000)	476	États-Unis	Europe	Études à l'étranger	2 mois
Gauthier et al. (2005)	16	Canada	Antilles, Amériques du Sud et Centrale	Stage de coopération internationale	2 mois et demi
Salmenniemi & Ortiz (2002)	20	Europe	Bolivie	Études à l'étranger	10 jours
Isoardi (2010)	12	Australie	Chine	Stage d'étude	Non spécifié
King Lee (2011)	17	Chine	Nouvelle-Zélande	Échange étudiant	6 semaines
Houser et al. (2011)	20	États-Unis	Costa Rica	Stage étudiant	1 semaine
D'amours et al. (2010)	15	Canada	Costa Rica	Stage étudiant	4 semaines
Stewart (2010)	150	Canada	Équateur	Stage étudiant	Non spécifié
Pleyers & Guillaume (2008)	Non spécifié	Belgique	France et Angleterre	Études à l'étranger	1 semestre à une année
De Carlo & Diamanti (2013)	26	Europe	Europe	Études à l'étranger	Non spécifié
Pan (2012)	17	Taiwan	Chine	Tourisme volontaire	14 jours
Chen & Chen (2011)	10	États-Unis et Angleterre	Chine	Tourisme solidaire	10 jours
Hedjerassi & Razafindrazaka (2008)	67	Europe	Europe	Études à l'étranger	6 mois
Kealey (2001)	277	Canada	16 différents pays en voie de développement	Travail à l'étranger	1 à 3 ans
Dumas (1999)	50	Canada	Mali, Nicaragua, France, Madagascar, Asie, Vénézuéla	Tourisme, stage scolaire et coopération internationale	6 semaines à un an
Lapointe (2002)	33	Canada	France et Belgique	Échange étudiant	2 mois
Choquette (2008)	10	Canada	Afrique	Coopération internationale	2 mois et demi
Rodriguez (2011)	Non spécifié	États-Unis	Bolivie	Stage étudiant	10 jours

Appendice B
Guides des trois entrevues semi-dirigées

GUIDES D'ENTREVUE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Objectifs poursuivis pour chacune des entrevues :

1) La première entrevue aura lieu de cinq à six mois avant le séjour à l'étranger. Lors de cette première rencontre, des informations seront recueillies, notamment, sur les qualités et forces personnelles des participants qui les aideront à bien fonctionner dans le projet, sur leurs motivations, leurs attentes et les difficultés appréhendées, sur les sentiments des jeunes face au projet, au séjour à l'étranger et aux élèves avec qui ils sont jumelés et, finalement, sur les retombées qu'ils perçoivent du projet jusqu'à maintenant.

2) La seconde entrevue aura lieu deux à trois semaines avant le départ. Dans un premier temps, cette entrevue permettra de recueillir les sentiments face à la préparation du séjour à l'étranger. Dans un second temps, cette dernière permettra d'observer s'il y a eu des modifications quant à leurs motivations, leurs attentes et les difficultés appréhendées, les sentiments des jeunes face au projet, au séjour à l'étranger et aux élèves avec qui ils sont jumelés et, finalement, sur les retombées qu'ils perçoivent du projet jusqu'à maintenant.

4) Pour sa part, le troisième guide d'entrevue permettra, avec un recul de trois à cinq semaines, de recueillir des informations sur les éléments suivants : les faits marquants du projet, les éléments les plus et les moins appréciés, les apprentissages réalisés sur soi-même et sur les autres, les retombées de ce projet sur la vie personnelle et sur la vision des autres et du monde, les forces mises à contribution pendant le projet, de même que les attentes comblées et non comblées.

Guide d'entrevue 1

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude. Cette recherche a pour but d'évaluer les retombées de la préparation et de la réalisation d'un séjour à l'étranger chez les élèves présentant une déficience intellectuelle et chez les étudiants en techniques d'éducation spécialisée qui y participent. L'entretien d'aujourd'hui va durer environ **une heure**. Les questions de cette première entrevue couvriront **sept** grands thèmes, soit : **1) ton parcours de vie; 2) ta perception du projet; 3) tes motivations, attentes et appréhensions face au projet; 4) les retombées du projet ; 5) ta perception de la déficience intellectuelle; 6) ta perception du jeune avec qui tu es jumelé et, finalement, 7) tes qualités et forces personnelles qui t'aideront à bien fonctionner dans le groupe**. Tu peux t'exprimer librement et élaborer les réponses comme tu le souhaites. Saches qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe pour nous, c'est d'avoir ton propre point de vue. As-tu des questions avant de commencer l'entrevue ?

THÈME 1 : Parcours de vie

Question 1 :

Parle-moi de ton parcours de vie jusqu'à maintenant.

- Formations académiques antérieures
- Emplois occupés
- Activités de bénévolat réalisées
- Voyages à l'extérieur du Québec
 - Apprentissages faits lors de ces voyages

Question 2 :

Peux-tu me dire qu'est-ce qui t'a incité à t'inscrire à la technique en éducation spécialisée?

- Attentes comblées par rapport à la formation
- Attentes non comblées par rapport à la formation
- Éléments appréciés
- Éléments les moins appréciés
- Satisfaction globale par rapport à la formation en technique d'éducation spécialisée (note sur 100)

Question 3 :

Qu'est-ce que représente pour toi l'éducation spécialisée? Comment décrirais-tu l'éducation spécialisée?

THÈME 2 : Perception du projet

Question 4 :

Si tu avais à décrire le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* » à un pur étranger, comment le décrirais-tu?

- À propos de la préparation qui doit être faite tout au long de l'année
 - Concernant les activités de financement
 - Concernant les fins de semaine de formation
 - Concernant l'heure que tu dois passer aux deux semaines avec l'élève avec qui tu es jumelé
- À propos de la randonnée au Machu Picchu
- À propos de votre séjour dans la communauté

Question 5 :

Que représente le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » pour toi?

Question 6 :

Quel est ton rôle ou quelles sont tes principales responsabilités dans le projet?

Question 7 :

Selon toi, quels sont les principaux défis que pose ce projet aux étudiants inscrits en techniques d'éducation spécialisée?

- Défis personnels
- Défis académiques/ scolaires/professionnels

Question 8 :

Quels sont les défis que tu t'es fixés dans le cadre du projet lors de la rencontre en août dernier? Jusqu'à maintenant, de quelle façon as-tu travaillé sur ton ou tes défis? As-tu d'autres défis que tu souhaiterais relever dans le cadre du projet?

Question 9 :

Jusqu'à maintenant, quels sont les éléments que tu souhaiterais améliorer ou modifier dans le projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* »?

THÈME 3 : Les motivations, attentes et appréhensions

Nous allons maintenant discuter des motivations qui te poussent à participer à un séjour à l'étranger.

Question 10 :

Comment as-tu appris l'existence de ce projet scolaire?

Questions 11 :

Quelles sont les raisons ou les motivations qui t'ont incité à t'impliquer dans le projet «*De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco* »?

Question 12 :

Quels sont les objectifs personnels que tu vises à atteindre par ton implication dans le projet ?

Question 13 :

Quelles sont tes attentes face au séjour au Pérou ?

- Concernant ta relation avec l'élève avec lequel tu es jumelé
- Concernant la randonnée sur le Machu Picchu
- Concernant le travail à réaliser en communauté
- Concernant la vie de groupe
- Concernant la communauté d'accueil

Question 14 :

Quelles sont tes appréhensions face au séjour au Pérou ?

- Concernant ta relation avec l'élève avec lequel tu es jumelé
- Concernant la randonnée sur le Machu Picchu
- Concernant le travail à réaliser en communauté
- Concernant la vie de groupe
- Concernant la communauté d'accueil

Question 15 :

Jusqu'à maintenant, qu'est-ce que tu apprécies le plus dans le projet?

- Les activités réalisées
- La relation avec ton jeune
- La relation avec les autres étudiants
- La relation avec le groupe au complet
- La relation avec les enseignants et éducateurs spécialisés

Question 16 :

Qu'est-ce que tu apprécies le moins dans le projet?

- Les activités réalisées
- La relation avec ton jeune
- La relation avec les autres étudiants
- La relation avec le groupe au complet
- La relation avec les enseignants et éducateurs spécialisés

THÈME 4 : Retombées du projet**Question 17 :**

Jusqu'à maintenant, quels sont les principaux apprentissages que tu as réalisés depuis le début de ton implication au sein du projet :

- Sur toi
- Par rapport à ta formation en technique d'éducation spécialisée
- Par rapport à la vie de groupe

Question 18:

Depuis que tu t'impliques dans ce projet, est-ce qu'il y a des choses qui ont changé positivement ou négativement dans ta vie? Est-ce que les membres de ton entourage (amis, autres étudiants, professeurs, membres de ta famille) trouvent que tu as changé depuis que tu participes au projet? Si oui, peux-tu me donner des exemples de ces changements?

Question 19 :

Jusqu'à maintenant qu'est-ce que ta participation à ce projet (ainsi qu'aux différentes activités qu'il comporte) t'a apportée dans **ta vie personnelle, scolaire et professionnelle?**

- Les formations pré-départ
- Les activités de financement
- Ta relation avec l'élève avec qui tu es jumelé
- Ta formation en technique d'éducation spécialisée

THÈME 5 : Perception de la déficience intellectuelle**Question 20 :**

Comment décrirais-tu la déficience intellectuelle? Quels sont les cinq premiers mots qui te viennent spontanément à l'esprit quand les gens prononcent le terme déficience intellectuelle?

Question 21 :

Avant que tu commences à t'impliquer dans le projet, selon ton souvenir, qu'elle était ta conception de la déficience intellectuelle?

Question 22 :

Jusqu'à maintenant, quels apprentissages as-tu faits en ce qui a trait à la déficience intellectuelle en t'impliquant dans le projet?

THÈME 6 : Perception du jeune**Question 23 :**

Parle-moi du jeune avec qui tu es jumelé :

- Quelle image as-tu de lui?
- Quelles sont ses forces et qualités?
- Quelles sont ses faiblesses?
- Parle-moi de son potentiel
- Parle-moi des principales activités que tu as faites avec lui
- Fréquence de tes contacts avec le jeune

Question 24 :

Es-tu satisfait quant au déroulement de tes rencontres avec le jeune avec qui tu es jumelé? Pourquoi ?

Question 25 :

As-tu choisi d'être jumelé à cet élève? Pour quelles raisons?

Question 26 :

Est-ce que tu aimerais mieux être jumelé avec un autre élève? Pourquoi?

THÈME 7 : L'étudiant en tant qu'individu**Question 27 :**

Quelles sont tes forces, qualités, habiletés ou connaissances qui ont été mises à profit jusqu'à maintenant dans le cadre de tes études et du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » ?

Question 28 :

Depuis que tu t'impliques au sein du projet, quels sont les apprentissages que tu as réalisés sur toi-même?

Question 29 :

En quoi ta confiance et ton estime de toi se sont modifiées depuis que tu t'impliques au sein du projet? Peux-tu me donner un exemple de ce changement ?

Question 30 :

Es-tu plus motivé dans tes études depuis que tu t'impliques dans ce projet ? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

Question 31 :

Quels sont tes projets d'avenir aux plans personnel, scolaire et professionnel? Bref, comment entrevois-tu ton avenir?

- Projets personnels
- Projets scolaires
- Projets professionnels

Question 32:

En terminant, souhaites-tu ajouter d'autres éléments?

Merci beaucoup de ta participation!

Guide d'entrevue 2

Introduction

Merci de bien vouloir me rencontrer pour une deuxième entrevue individuelle. Ce second échange avec toi me permettra principalement de recueillir ton point de vue concernant la préparation au séjour et d'observer, s'il y a eu, des modifications quant aux thèmes suivants : ta perception du jeune avec qui tu es jumelé, ta perception du séjour et ta perception de tes qualités et forces personnelles qui t'aideront à bien fonctionner dans le groupe. Comme dans la première entrevue, tu peux t'exprimer librement et élaborer tes réponses comme tu le souhaites. Saches qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe, c'est d'avoir ton propre point de vue. As-tu des questions avant de commencer l'entrevue ?

THÈME 1 : Préparation au séjour à l'étranger

Question 1 :

Peux-tu me parler de la préparation au séjour à l'étranger que tu as réalisée jusqu'à maintenant?

- Tâches effectuées
- Activités de financement
- Fin de semaine de formation
- Appréciation (ce qui a été le plus et le moins aimé)

Question 2 :

Quels apprentissages retiens-tu de cette période de préparation pré-départ?

- Sur toi
- Par rapport à la vie de groupe
- Par rapport à ta formation en technique d'éducation spécialisée
- Par rapport à la déficience intellectuelle

Question 3 :

Comment crois-tu que ces activités t'ont préparé à faire face aux situations que tu vas vivre à l'étranger?

Question 4 :

Qu'est-ce que cette préparation t'a apporté ou comment elle t'a été utile dans ta vie personnelle et dans ton cheminement scolaire et professionnel ?

THÈME 2 : Perception du jeune

Question 5 :

En quoi ta perception du jeune avec qui tu es jumelé s'est modifiée depuis les derniers mois?

Question 6:

Quelles activités avez-vous réalisées au cours des derniers mois?

Question 7 :

Es-tu satisfait quant au déroulement de tes rencontres avec le jeune avec qui tu es jumelé? Pourquoi?

Question 8 :

Depuis la dernière fois que l'on s'est rencontré, est-ce que tu aurais souhaité être jumelé avec un autre élève? Pourquoi?

Question 9 :

Selon toi, quels seront les défis à relever quant à l'accompagnement de cet élève lors du séjour à l'étranger?

Question 10 :

Selon toi, qu'est-ce que cet élève va t'apporter lors du séjour à l'étranger?

Question 11:

Comment me décrirais-tu l'élève avec qui tu es jumelé (caractère, forces, faiblesses) ?

Question 12:

Depuis notre dernière rencontre, ta perception de la déficience intellectuelle s'est-elle modifiée? Si oui, de quelle façon?

THÈME 3 : Perception face au séjour

Question 13 :

Depuis notre dernière rencontre, est-ce que ta motivation à participer au projet est la même? Si non, pourquoi?

Question 14 :

Actuellement, quelles idées te fais-tu du séjour? De quelle façon penses-tu que le séjour va se dérouler?

- Tes attentes face à ce séjour à l'étranger
- Craintes et difficultés envisagées
- Points tournants ou saillants du séjour

Question 15 :

Comment penses-tu faire face aux difficultés qui se présenteront lorsque tu seras au Pérou?

Question 16 :

Selon toi, en quoi cette expérience sera-t-elle différente de ce que tu es habitué de vivre dans ta vie de tous les jours?

Question 17 :

Comment penses-tu réagir au fait de vivre dans une communauté culturelle différente pendant 10 jours?

Question 18 :

Selon toi, qu'est-ce qui peut marquer positivement ton séjour? Qu'est-ce que tu vas le plus apprécier?

Question 19 :

Selon toi, qu'est-ce qui peut marquer négativement ton séjour? Qu'est-ce que tu risques de moins apprécier?

Question 20 :

Qu'est-ce qui pourrait faciliter ton séjour?

Question 21 :

Qu'est-ce qui pourrait rendre difficile ton séjour à l'étranger?

Question 22 :

Comment crois-tu que cette expérience va marquer ta vie (personnelle, scolaire et professionnelle) dans le futur?

- Au niveau de la préparation du séjour
- Au niveau du séjour en tant que tel

Question 23:

En terminant, souhaites-tu ajouter d'autres éléments?

Merci beaucoup de ta participation !

Guide d'entrevue 3

Introduction

Merci de me rencontrer pour une dernière fois. Cela fait maintenant trois à cinq semaines que vous êtes revenus du Pérou. Cette dernière entrevue sert à recueillir ton témoignage face à ce séjour. Je souhaite obtenir des informations sur ton vécu face à ce stage et sur les retombées qu'a pu avoir cette expérience dans ta vie. Comme dans les autres entrevues, tu peux t'exprimer librement et élaborer tes réponses comme tu le souhaites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe pour nous, c'est d'avoir ton propre point de vue. As-tu des questions avant de commencer l'entrevue ?

THÈME 1 : Point de vue sur le séjour à l'étranger

Question 1 :

Avec le recul de quelques semaines, comment considères-tu que le séjour au Pérou s'est déroulé?

- Sommeil
- Appétit
- Départ du Saguenay
- Voyage en avion
- Visites
- Randonnée pédestre
- Vie dans la communauté d'accueil
- Votre intégration dans la communauté d'accueil
- Relation avec son élève
- Relations avec les autres élèves
- Relations avec les accompagnateurs

Question 2 :

Qu'est-ce que tu as dit à tes amis et à ta famille à propos de ton séjour au Pérou lors de ton retour ou dans les jours suivants ?

Question 3 :

Quel a été ton rôle pendant le séjour?

Question 4 :

Peux-tu me parler du séjour au Pérou?

- Points positifs
- Points négatifs
- Éléments les plus appréciés
- Éléments les moins appréciés/ les plus difficiles à surmonter
- Ce dont tu t'ennuies le plus
- Ce dont tu t'ennuies le moins
- Meilleur souvenir/ ce qui t'a le plus marqué positivement
- Le pire souvenir/ ce qui t'a le plus marqué négativement

Question 5 :

Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées et les obstacles qui ont nui au bon déroulement du séjour?

Question 6 :

Quels sont les éléments qui ont rendu votre séjour au Pérou plus facile ou qui vous ont aidés lors de votre séjour ?

- Liés à vos qualités personnelles
- Liés à votre élève
- Liés aux autres élèves
- Liés aux autres anges
- Liés aux enseignants
- Liés au Pérou ou à votre communauté d'accueil
- Liés aux activités de formation qui ont précédé le séjour
- Liés à votre formation en éducation spécialisée

Question 7 :

Quels sont les éléments qui ont rendu votre séjour au Pérou plus difficile ?

- Liés à vos qualités personnelles
- Liés à votre élève
- Liés aux autres élèves
- Liés aux autres anges
- Liés aux enseignants
- Liés au Pérou ou à votre communauté d'accueil
- Liés aux activités de formation qui ont précédé le séjour
- Liés à votre formation en éducation spécialisée

Question 8 :

Qu'est-ce qui te rend heureux / heureuse d'avoir participé au séjour au Pérou et à l'ensemble du projet ?

- Séjour au Pérou
- Ensemble du projet

Question 9 :

Quelles sont tes attentes comblées et non comblées en ce qui a trait au séjour au Pérou et à l'ensemble du projet ?

- Séjour au Pérou
- Ensemble du projet

Question 10 :

Est-ce que tu tenterais de nouveau ce genre d'expérience ou le conseillerais-tu à un de tes amis ou à d'autres élèves de ta classe? Pourquoi?

Questions 11 :

Est-ce que certaines craintes ou peurs que tu avais au départ ne se sont pas concrétisées lors de ton séjour au Pérou ? Si oui, lesquelles?

THÈME 2 : Retombées du séjour**Question 12 :**

Lorsque tu repenses à ton séjour au Pérou et à l'ensemble du projet, de quoi es-tu le plus fier ?

- Séjour au Pérou
- Ensemble du projet

Question 13 :

Est-ce que le projet a changé quelque chose dans ta vie ? Est-ce que tes qualités, tes forces et tes faiblesses sont les mêmes qu'avant ? Peux-tu me donner des exemples ?

- Vie personnelle (son caractère, ses qualités, ses défauts, etc.)
- Rapports avec les autres participants

Question 14 :

Qu'est-ce que tu as appris sur toi-même pendant l'ensemble du projet ?

- Séjour au Pérou
- Activités préparatoires au projet

(Exemples : Ton fonctionnement en groupe, estime de toi, confiance, capacité d'adaptation, capacité à relever des défis, prendre des initiatives, niveau d'autonomie, sens des responsabilités, façon d'entrer en relation, interactions, communication, résolution de conflits, etc.)

Question 15 :

Quelles sont tes forces, qualités ou habiletés qui ont été mises à profit pendant l'ensemble du projet?

Question 16 :

Qu'est-ce qui t'a le plus étonné ou surpris chez toi et chez les autres participants? Peux-tu me donner des exemples ?

Question 17 :

Est-ce que des changements ont été observés chez toi ou chez les autres participants au cours du projet? Peux-tu me donner des exemples?

Question 18:

Ton expérience au Pérou a-t-elle changé ta façon de te voir, de voir les choses, de voir la vie ?

- Perception de soi
- Perception des autres
- Perception des choses
- Perception de la vie

Question 19 :

De quelle façon as-tu travaillé tes défis que tu avais mentionnés au mois d'août dernier pendant ton séjour au Pérou et tout au long du projet?

Question 20 :

Maintenant que tu es revenu au Québec, as-tu de nouveaux défis sur lesquels tu souhaites travailler?

Question 21 :

Quels sont les principaux éléments que tu retires de ton implication au sein du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » ?

Question 22 :

En quoi ton implication au sein du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* » pourrait t'être utile à l'avenir :

- Dans ta vie personnelle?
- À l'école?
- Sur le marché du travail?

Question 23 :

Quels sont tes projets d'avenir aux plans personnel, scolaire et professionnel? Est-ce que ton séjour a eu une influence sur tes projets d'avenir?

THÈME 3 : Perception de l'élève**Question 24 :**

Parle-moi de l'élève avec qui tu étais jumelé. As-tu fait des découvertes quant à sa personnalité, ses qualités et ses défauts ?

Question 25 :

As-tu réalisé de nouveaux apprentissages en ce qui a trait à la déficience intellectuelle lors de ton séjour au Pérou? Après ce séjour en quoi ta conception de la déficience intellectuelle est-elle différente?

Question 26 :

De manière générale, es-tu satisfait quant à ton accompagnement auprès du jeune avec qui tu étais jumelé? Pourquoi?

Question 27 :

Quels ont été les défis à réaliser quant à l'accompagnement de ton élève lors du séjour à l'étranger?

Question 28 :

Pendant le séjour au Pérou et tout au long du projet, est-ce qu'il y a eu des conflits ou des choses qui t'ont dérangé avec ton élève ? Si oui, peux-tu me donner des exemples ?

Question 29 :

Avec du recul, est-ce que tu es content d'avoir été jumelé à cette personne ? Aurais-tu préféré être jumelé avec un autre élève? Pourquoi ?

Question 30 :

Qu'est-ce que ton élève t'a appris ou apporté pendant le séjour à l'étranger et tout au long du projet?

Question 31 :

Aimerais-tu garder contact avec cette personne ? Si oui, comment?

THÈME 4 : Le retour**Question 32 :**

Comment s'est passé ton retour chez toi ?

Question 33 :

As-tu trouvé ton retour difficile ? Pourquoi ?

Question 34 :

Qu'est-ce qui a facilité ton retour ?

Question 35 :

Es-tu plus motivé d'aller à l'école depuis ton séjour au Pérou ? Pourquoi ?

Question 36 :

En terminant, de manière générale, parle-moi de ta satisfaction quant à :

- La préparation au séjour à l'étranger
- Au séjour au Pérou

Question 37 :

Est-ce que tu souhaiterais ajouter des éléments sur ton implication au sein du projet ou sur ton séjour au Pérou que tu n'as pas pu aborder dans les questions que nous t'avons posées?

Merci beaucoup de ta participation!

Appendice C
Formulaire de déroulement de l'entrevue

DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

(INFORMATIONS À COMPLÉTER À LA SUITE DE LA RENCONTRE)

Date de la rencontre : (J/M/A) _____

Nom de l'intervieweuse : _____

Nom de l'étudiant : _____

Heure de la rencontre : _____

Fin de la rencontre : _____

Durée de l'entrevue : (en minutes) _____

Lieu de la rencontre : _____

1. Y a-t-il eu des événements pendant la rencontre qui ont pu affecter les réponses des répondants ?

OUI	1
-----	---

Si Oui, lesquels ?

NON	2
-----	---

2. Les répondants ont-ils posé des questions durant la rencontre ?

OUI	1
NON	2

Si Oui, lesquels ?

3. Quel était le comportement de l'étudiant lors de la rencontre ?

Amical	1	2	3	4	5	Hostile
Calme	1	2	3	4	5	Nerveux
Intéressé	1	2	3	4	5	Indifférent

3.1 Autres comportements observés (de façon très précise):

4. Les participants se sont-ils plaints ou ont-ils fait des commentaires au sujet de la rencontre, du questionnaire ou de la recherche ?

Oui	1
Non	2

5. Éléments marquants de la rencontre concernant :

1. Le parcours de vie de l'étudiant;
2. Les motivations, attentes et appréhensions de l'étudiant;
3. La perception de l'étudiant face au projet;
4. La perception de l'étudiant concernant les retombées du projet;
5. La perception de l'étudiant quant à la déficience intellectuelle;
6. La perception du jeune avec lequel il/elle est jumelé;
7. Les forces, qualités, habiletés et connaissances de l'étudiant;
8. Le point de vue de l'étudiant sur le séjour à l'étranger;
9. Le déroulement du retour au Québec.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Appendice D
Fiche signalétique

Évaluation des retombées d'un projet éducatif reposant sur la préparation et la réalisation d'un séjour à l'étranger chez des élèves présentant une déficience intellectuelle et chez les étudiants en techniques d'éducation spécialisée qui les accompagnent dans leur démarche.

Fiche signalétique

1. Es-tu ?

☐

Un homme

☐

Une femme

2. Quel âge as-tu actuellement ? _____

3. Avec qui habites-tu actuellement?

☐

Seul(e), **passe à la question 5**

☐

Avec mes deux parents exclusivement

☐

Avec ma mère ou mon père uniquement : spécifie : _____

☐

Avec mes deux parents et l'un ou l'autre de mes frères et sœurs

☐

Avec ma mère ou mon père et l'un ou l'autre de mes frères ou sœurs

☐

Avec mon ou ma conjoint(e)

☐

Avec un(e)/des ami (e) s /un (e) colocataire(s)

☐

Autre, (comme par exemple en garde partagée)

précisez _____

4. Combien de personnes habitent avec toi actuellement dans le même logement?

5. Combien as-tu : de frères?

de demi-frères?

6. Combien as-tu : de sœurs?

de demi-sœurs ?

7. Quel est ton rang dans ta famille?

- ☐ Premier enfant de la famille
- ☐ Deuxième enfant de la famille
- ☐ Troisième enfant de la famille
- ☐ Quatrième enfant de la famille
- ☐ Autre, précise : _____

8. As-tu déjà fait des voyages ou des séjours à l'extérieur du Québec?

- ☐ Oui, remplis le tableau ci-dessous
- ☐ Non, passe à la question 9

Endroit (pays ou ville)	Quand (année)?	Durée approximative (en jours ou mois)	Avec qui?	Raisons

9. Quelles formations académiques as-tu suivies jusqu'à maintenant?

Domaine d'étude	Établissement d'enseignement	Quand (année)?	Durée approximative (mois ou années)

9. Quels sont les emplois rémunérés que tu as occupés jusqu'à maintenant?

Type d'emploi	Employeur	Quand (année)?	Durée approximative (mois ou années)

10. Quels stages ou activités de bénévolat as-tu réalisés jusqu'à maintenant?

Type d'activité	Nom de l'organisme	Quand (année)?	Durée approximative

Merci beaucoup de ta participation!

Appendice E
Guide d'entrevue de groupe (*focus group*)

Guide d'entrevue de groupe (*focus group*)

Introduction

Merci de bien vouloir me rencontrer à nouveau. Cette entrevue est, en fait, un échange de groupe qui me permettra de recueillir votre point de vue sur le séjour Pérou qui tire maintenant à sa fin. Nous aborderons les thèmes suivants : les événements qui vous ont le plus marqués, les éléments les plus appréciés, les éléments les moins appréciés, les attentes comblées et non comblées et les apprentissages que vous avez réalisés sur vous-mêmes et sur les autres. Comme dans les entrevues individuelles, vous pouvez vous exprimer librement et élaborer vos réponses comme vous le souhaitez. Sachez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; ce qui importe, c'est d'avoir votre point de vue. Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue?

Question 1 :

Comment s'est déroulé votre séjour au Pérou jusqu'à maintenant?

- Voyage en avion
- Arrivée au Pérou
- Visites réalisées
- Randonnée pédestre
- Séjour dans la communauté d'accueil

Question 2 :

Quels sont les éléments que vous avez le plus appréciés?

(Exemples : La randonnée, le camping, la nourriture, la communauté d'accueil, le travail à l'école, la vie de groupe, les paysages, prendre l'avion, votre élève, les visites, etc.)

Question 3 :

Quels sont les éléments que vous avez le moins appréciés?

(Exemples : La randonnée, le camping, la nourriture, la communauté d'accueil, le travail à l'école, la vie de groupe, les paysages, prendre l'avion, votre élève, les visites, etc.)

Question 4 :

Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus difficile? Quelle a été la plus grosse difficulté à surmonter pendant le séjour au Pérou?

(Exemples : La randonnée, le camping, la nourriture, la communauté d'accueil, le travail à l'école, la vie de groupe, être loin de chez soi, prendre l'avion, etc.)

Question 5 :

Comment avez-vous fait pour faire face à ces difficultés? Ou qu'avez-vous fait pour résoudre ce que vous trouviez difficile à faire ou à accomplir?

Question 6:

Êtes-vous satisfaits quant à votre accompagnement auprès des jeunes avec qui vous êtes jumelés? Pourquoi?

Question 7 :

Quel a été votre plus grand défi à réaliser quant à l'accompagnement des élèves lors du séjour à l'étranger?

Question 8 :

Qu'est-ce que ces élèves vous ont apporté ou appris pendant le séjour à l'étranger?

Question 9 :

Au Pérou, quels sont les apprentissages que vous avez faits ou les choses que vous avez apprises :

- Sur vous-même
- Sur votre élève
- Sur les autres élèves
- Sur les autres anges
- Sur les enseignants
- Sur le Pérou ou votre communauté d'accueil
- Sur la déficience intellectuelle
- En lien avec votre formation en techniques d'éducation spécialisée

Question 10 :

Qu'est-ce qui vous rend le plus fier de vous depuis que vous êtes au Pérou?

Question 11 :

Pensez-vous qu'il y a des choses qui ont changé chez vous (qualités/défauts) depuis que vous êtes au Pérou? Pouvez-vous me donner des exemples de ces changements?

Question 12 :

De retour au Québec, de quoi allez-vous vous ennuyer?

Question 13 :

De retour au Québec, qu'est-ce qui ne vous manquera pas?

Question 14 :

Quel est votre plus beau souvenir, votre meilleur moment, de votre séjour au Pérou?

Question 15 :

Quel est votre pire souvenir, ou le pire moment, de votre séjour au Pérou?

Question 16 :

De façon générale, êtes-vous satisfaits de votre séjour au Pérou ? Pourquoi ?

Question 17 :

Est-ce que votre séjour au Pérou s'est déroulé comme vous l'aviez imaginé avant votre départ ? (en lien avec vos attentes ?)

- Si oui, pouvez-vous me dire en quoi c'était semblable ?
- Si non, pouvez-vous me dire en quoi c'était différent

Question 18 :

Si c'était à recommencer, est-ce que vous participeriez de nouveau à ce projet ? Pourquoi ?

Question 19 :

Quelles sont tes forces, qualités, habiletés ou connaissances qui ont été mises à profit jusqu'à maintenant cadre de vos études et dans la cadre du projet « *De mon nombril jusqu'au nombril du monde- Cuzco* » ?

Question 20:

En terminant, souhaitez-vous ajouter d'autres éléments en lien avec votre séjour au Pérou?

Merci beaucoup de votre participation!

Appendice F
Journal de bord

JOURNAL DE BORD (Items à compléter par l'étudiante à la maîtrise en travail social)
--

1. Principales activités réalisées/Faits saillants de la journée :

2. Changements effectués dans les activités normalement prévues à l'horaire :

3. Principales réactions des élèves et des étudiants face au déroulement de la journée :

4. Éléments ayant facilité le déroulement de la journée :

5. Incidents ayant perturbé le bon fonctionnement du projet :

6. Éléments appréciés et moins appréciés de la journée :

7. Les caractéristiques des interactions entre les élèves :

8. Les caractéristiques des interactions entre les étudiants :

9. Les caractéristiques des interactions entre les élèves et les étudiants :

10. Les caractéristiques des interactions entre les participants (élèves, étudiants, promoteurs du projet et membres de la communauté) :

11. Sentiments et autres commentaires par rapport à la journée :

Appendice G
Approbation éthique

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du 16 novembre 2011 au 31 décembre 2012

Pour le projet de recherche intitulé : *Retombées d'un projet éducatif reposant sur la préparation et la réalisation d'un séjour à l'étranger chez des élèves présentant une déficience intellectuelle et chez les étudiants en techniques d'éducation spécialisée qui les accompagnent dans leur démarche.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Danielle Maltais*

No référence – Approbation éthique : 602.21.11

Fait à Ville de Saguenay, le 16 novembre 2011



François Guérard
Président
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Appendice H
Formulaire d'information et de consentement

Formulaire d'information et de consentement concernant la participation de l'étudiant du Cégep de Jonquière

Titre du projet de recherche : Évaluation des retombées d'un projet éducatif reposant sur la préparation et la réalisation d'un séjour à l'étranger chez des élèves présentant une déficience intellectuelle et chez les étudiants en techniques d'éducation spécialisée qui les accompagnent dans leur démarche.

Responsables de la recherche :

Danielle Maltais
Directrice de recherche,
UQAC
Tél. : [REDACTED] poste
[REDACTED]

Eve Pouliot
Co-directrice de recherche,
UQAC
Tél. : [REDACTED] poste
[REDACTED]

Catherine Loiseau
Étudiante à la maîtrise en
travail social, UQAC
Tél. : [REDACTED]
[REDACTED]

Préambule

Ce document s'adresse aux étudiants en techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière qui vont participer au projet «*De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco*». Avant de s'engager en tant que participant(e) dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il te permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à ta participation ou non à l'étude. En tout temps, il te sera possible de poser des questions aux chercheuses afin d'obtenir des réponses à tes interrogations ou de clarifier certains renseignements contenus dans ce document. Tu peux également consulter les personnes ressources du Cégep de Jonquière ou toutes autres personnes qui peuvent t'aider à prendre ta décision. Sache que la participation à cette étude se fera sur une base volontaire.

Description du projet de recherche

Cette recherche a, comme but principal, de documenter le processus d'évolution des élèves et étudiants, aux plans personnel et interpersonnel, à la suite d'un séjour de dix jours au Pérou dans le cadre du projet «*De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco* ». Cette recherche vise quatre objectifs communs aux deux groupes de participants ainsi que deux objectifs spécifiques aux étudiants du Cégep de Jonquière.

Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques communs aux deux groupes de participants :

- 1) Connaître les motivations et les objectifs personnels qui poussent les élèves ayant une déficience intellectuelle et les étudiants-accompagnateurs à participer à un tel séjour à l'étranger;
- 2) Identifier les éléments appréciés et moins appréciés et les attentes comblées et non comblées des deux groupes de participants face au projet éducatif, à la fois dans sa phase de préparation et de réalisation;
- 3) Identifier les facteurs qui ont facilité ou perturbé ce projet éducatif et l'atteinte des objectifs personnels des deux groupes de participants;
- 4) Identifier les changements effectués chez les deux groupes de participants, en cours de formation (étape de préparation) et après leur expérience, sur leur vision d'eux-mêmes, leur vision des autres ainsi que la perception de leurs forces, de leur potentiel et de leur fonctionnement en groupe dans un contexte de séjour à l'étranger.

Les objectifs spécifiques au groupe d'étudiants du Cégep de Jonquière :

- 1) Identifier les forces, les connaissances, les habiletés et les qualités des étudiants qui ont été mises à profit au cours de la préparation et de la réalisation de ce projet ainsi que les difficultés vécues en ce qui concerne leur démarche d'accompagnement et d'intervention auprès d'une clientèle vivant avec une déficience intellectuelle;
- 2) Documenter les changements dans la perception de la déficience intellectuelle chez les étudiants-accompagnateurs à la suite de leur participation à ce projet.

Déroulement du projet de recherche

Pour les 7 étudiants du Cégep de Jonquière qui participeront au projet «*De mon nombril jusqu'au nombril du monde - Cuzco*» qui aura lieu au Pérou en mai 2012, trois entrevues individuelles avec l'étudiante à la maîtrise en travail social auront lieu, soit la première cinq à six mois avant le départ, la seconde deux à trois semaines avant le départ et la dernière trois à cinq semaines après le retour du Pérou. De plus, pendant le séjour, les étudiants seront invités à participer à un retour collectif sur leur expérience sous forme de *focus group*. La durée de chacune des entrevues variera de 45 à 90 minutes selon le cas. Pour tous les participant(e)s, les questions posées concerneront le parcours scolaire, les objectifs personnels et professionnels ainsi que différents aspects reliés au séjour à l'étranger. Les entrevues se dérouleront au Cégep de Jonquière et ne demanderont aucune préparation préalable. Elles seront enregistrées sur cassette audio et le contenu de celles-ci sera ensuite retranscrit de façon confidentielle. Lorsque l'ensemble des quatre séries d'entrevues (trois entrevues individuelles et un *focus group*) aura été réalisée, les cassettes seront effacées ou détruites. Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par les chercheuses en vue de produire un mémoire de maîtrise, des articles ou des communications scientifiques. Les documents seront conservés, dans un classeur barré dans un bureau de recherche de la

chercheuse principale pour une période de sept ans après le dépôt final du mémoire de maîtrise de l'assistante de recherche de cette étude.

Avantages, risques et/ou inconvénients au projet de recherche

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire à l'entrevue. Il se peut que tu retires un bénéfice personnel de ta participation à ce projet de recherche, mais on ne peut te l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances quant aux impacts de la préparation et de la réalisation d'un séjour à l'étranger comme stratégie éducative.

Bien que la participation à la recherche puisse être l'occasion pour toi de faire le point sur ton expérience de stage à l'étranger, il est possible que le fait de partager ton vécu suscite des réflexions ou des malaises dus à des souvenirs désagréables. Si cela arrivait pendant l'entrevue, il te sera possible de prendre une pause ou encore de remettre l'entrevue à plus tard. Si un tel malaise survient après que l'entrevue soit réalisée, tu pourras faire appel à un intervenant du Cégep de Jonquière pour en discuter. [REDACTED], psychologue, sera disponible spécialement pour cette situation. Tu devras prendre rendez-vous avec cet intervenant en allant la voir directement ou en téléphonant au numéro suivant : [REDACTED].

Afin de limiter le plus possible les inconvénients et pour faciliter ta participation, les rendez-vous pour compléter les entrevues semi-dirigées seront déterminés conjointement entre toi et Catherine Loiseau et les entrevues ne dépasseront pas 90 minutes.

Confidentialité des données

Les chercheuses s'engagent à mettre en place des mesures efficaces afin d'assurer la confidentialité des informations et des données recueillies, et ce, durant et après du projet de recherche. Catherine Loiseau recueillera et consignera les renseignements concernant le ou la participant(e). Afin de respecter la confidentialité, ton nom n'apparaîtra sur aucun document ou matériel utilisé pour la recherche. Chaque participant(e) sera associé(e) à un nom fictif et seules la chercheuse principale et Catherine Loiseau auront accès la liste des participant(e)s et des noms fictifs. D'autre part, l'étude donnera lieu à un mémoire de maîtrise ainsi qu'à des publications (ex. : articles) et communications scientifiques (ex. : conférences). Afin de produire ces différents documents, les chercheuses utiliseront des informations recueillies au cours des entrevues. Toutefois, aucun nom de participant ne sera révélé, et ce, en aucun cas et dans aucun de ces documents. Les chercheuses porteront également une attention spéciale à ne pas dévoiler d'information qui pourrait faire en sorte que tu sois identifiable ou reconnaissable. Enfin, selon le calendrier de conservation des documents administratifs de l'UQAC Règles 3, tous les documents relatifs à l'éthique et aux normes déontologiques de la réalisation de projets de recherche seront conservés pour une période minimale de 7 ans dans un classeur verrouillé dans un bureau de l'équipe de recherche. Suite à cette période minimale de 7 ans, les données seront détruites, selon les règles de confidentialité. Sache que si, pendant une ou l'autre des entrevues, tu nous révéles des informations dans lesquels tu fais mention que toi ou un élève du centre

Ressources vivez des abus, de la violence ou toute autre situation de compromission, nous enclencherons des démarches auprès des autorités compétentes.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire. Tu es en droit de refuser d'y participer. Dans ce cas, tu ne subiras aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheuses, du personnel de l'école ou de toute autre personne. Tu as également le droit de retirer de ce projet de recherche à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, en faisant connaître ta décision à la Catherine Loiseau, et ce, sans encourir de conséquences. Si tu décides de te retirer après que toutes les entrevues aient été réalisées et que la liste des noms fictifs des participants soit détruite, tu dois être informé que les données déjà recueillies te concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Enfin, il est important que tu retiennes qu'en aucun cas ton refus ou ton retrait de l'étude ne remettra en question ta participation au séjour à l'étranger.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte.

Personnes-ressources

Si tu souhaites avoir plus d'information concernant l'étude, ses modalités, tes droits en tant que participant(e) à cette étude ou si tu as des questions qui te permettront de prendre ta décision quant à ta participation ou non à la recherche, tu peux contacter les chercheuses par téléphone ou par courriel afin de poser toutes les questions (voir 1^{ière} page pour les coordonnées).

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour les informations concernant les règles d'éthique en vigueur à l'UQAC, tu peux contacter le président du Comité d'éthique à la recherche, [REDACTED], au [REDACTED] poste [REDACTED].

Consentement

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche qui consiste à évaluer les retombées de la préparation et de la réalisation d'un séjour à l'étranger chez les élèves présentant une déficience intellectuelle du Centre Ressources et chez les étudiants en techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Je n'ai subi aucune pression pour signer ce formulaire de consentement; mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que ma participation à cette recherche s'inscrit dans une démarche volontaire et que je peux me retirer en tout temps, sans aucun préjudice ou conséquence négative et sans compromettre ma participation au stage à l'étranger prévu en mai 2012. J'aurai seulement à aviser verbalement une des chercheuses de mon retrait de l'étude et je n'aurai pas l'obligation de justifier ma décision.

J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que je peux refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue à tout moment. J'ai été informé que mon nom et le contenu de mon entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de mon entrevue et que mon nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantit l'anonymat. J'ai conscience que les chercheuses produiront un rapport de recherche, un mémoire de maîtrise ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que je ne serai pas identifiable et que le nom des participants à l'étude demeurera confidentiel.

- ☐ Je n'ai pas 18 ans au moment de signer ce formulaire de consentement. Le consentement de mes parents est donc nécessaire à ma participation à cette étude. En cochant dans cette case, j'atteste que j'ai remis un formulaire de consentement parental signé par mes parents à la chercheuse responsable de mon ou de mes entrevues avant de signer mon propre formulaire et avant le début de l'entrevue.

Nom et coordonnées de la chercheuse responsable de l'étude :

Catherine Loiseau, Étudiante à la maîtrise en travail social à l'UQAC

Adresse : _____

Numéro de téléphone: Maison _____
Autre _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Nom et coordonnées du participant :

Nom du participant : _____

Prénom du participant : _____

Adresse : _____

Numéro de téléphone: Maison _____
Autre _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Appendice I
Formulaire de consentement de participation à une seconde entrevue individuelle

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participation à une seconde entrevue individuelle

Par la présente, j'atteste avoir participé à une première entrevue individuelle avec Catherine Loiseau le _____ dans le cadre de la recherche *«Évaluation des retombées d'un projet éducatif reposant sur la préparation et la réalisation d'un séjour à l'étranger chez des élèves présentant une déficience intellectuelle et chez les étudiants en techniques d'éducation spécialisée qui les accompagnent dans leur démarche»*. Je l'autorise, à me rejoindre par téléphone, afin de planifier une seconde entrevue individuelle, au mois d'avril 2012.

Toutefois, je sais que lors du second contact téléphonique que fera Catherine Loiseau, je demeure libre de consentir ou non à participer au deuxième volet de cette étude sans encourir d'inconvénient.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante : _____

Signature de l'étudiant ou de l'étudiante : _____

Date : _____

Si j'ai des questions que je désire poser à l'intervieweuse avant notre prochaine rencontre ou qu'il est nécessaire que je change la date de notre rencontre, je peux entrer en contact avec Catherine Loiseau par téléphone, au [REDACTED].

Signature de l'intervieweuse : _____

Date : _____

Appendice J
Déclaration d'honneur



555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec

G7H 2B1

DÉCLARATION D'HONNEUR

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Je, soussigné(e) _____, à titre de _____
pour le projet de recherche _____

_____ ,
m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative à laquelle j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné et à ne pas divulguer, reproduire ou utiliser, d'une quelconque manière, cette information autrement que pour les fins pour lesquelles elle m'est communiquée.

Je m'engage également à respecter la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Chicoutimi, l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et ce, tant au niveau de la cueillette d'information confidentielle, de son traitement que de sa diffusion.

J'ai signé à _____, ce ____ jour du mois de _____ de l'an ____.

Nom

Signature

Adresse

Téléphone

Courriel

Témoïn (Nom)

Signature

Appendice K
Calendrier des activités du projet

Calendrier des activités du projet «De mon nombril jusqu'au nombril du monde – Cuzco»⁷³

Mois	Jour	Activités
Avril 2009	-	Rencontre de parents au Centre Ressources
Novembre 2009	30	Camps de formation au Lac Pouce et sélection des élèves
Janvier 2010	10	Rencontre de parents au Centre Ressources
Avril 2010	22	<u>Entrevue de groupe et sélection des étudiants du Cégep</u>
Mai 2010	6 29	<i>Souper spaghetti au Cégep de Jonquière</i> <i>Lave-Auto à l'école Dominique-Racine</i>
Septembre 2010	10,17,24 21	<i>Lave-Auto à l'école Dominique-Racine</i> Rencontre de parents au Centre Ressources
Octobre 2010	1 ^{er} ,8,29 20 22,23,24	<i>Lave-Auto à l'école Dominique-Racine</i> <i>Prises de photos pour le calendrier</i> Camp de formation au Lac Simoncouche
Novembre 2010	5,12,19,26 22	<i>Lave-Auto à l'école Dominique-Racine</i> Rencontre de parents au Centre Ressources
Décembre 2010	2 3 13	<i>Souper spaghetti</i> <i>Lave-Auto à l'école Dominique-Racine</i> Rencontre de parents au Centre Ressources
Février 2011	18,19,20	Camp de formation et jumelage au Centre Ressources
Mars 2011	17	Formation sur le matériel de plein air et l'habillement
Avril 2011	1 ^{er} , 2	<i>Générale et spectacle-bénéfice à l'école Charles-Gravel</i>
Mai 2011	9 21 26	Rencontre de parents au Centre Ressources <i>Lave-Auto à l'école Dominique-Racine</i> <i>Spectacle-bénéfice à l'école Lafontaine</i>
Août 2011	19,20,21	Camp de formation au Lac Simoncouche
Septembre 2011	26	Rencontre de parents au Centre Ressources
Octobre 2011	29	<i>Quilles-O-thon</i>
Novembre 2011	4,10,11,12 16	<i>Emballage chez Maxi</i> <i>Marche-O-don</i>
Décembre 2011	12	<i>Marche-O-don</i>
Janvier 2012	24 25	<i>Marche-O-don</i> <i>Spectacle-bénéfice au Cégep de Jonquière</i>
Février 2012	11 21	<i>Quilles-O-thon</i> <i>Marche-O-don</i>
Mars 2012	20 23,24,25	<i>Marche-O-don</i> Camp de formation au Lac Simoncouche
Avril 2012	17 20	<i>Marche-O-don</i> Souper péruvien
Mai 2012	1 ^{er} 18 au 28	<i>Marche-O-don</i> SÉJOUR AU PÉROU
Novembre 2013	-	Activité retour (souper, visionnement de la vidéo et karaoké)

⁷³ Légende : *Italique* : Activités de financement/ **Gras** : Formations / Souligné : Sélection des participants / Sans caractère spécial : Rencontre de parents / MAJUSCULE : SÉJOUR À L'ÉTRANGER / Tiret (-) : date inconnue.

Appendice L
Horaire des camps de formation

Horaire des camps de formation

Camps de formation	Date et lieu	Activités réalisées
1	30 novembre 2009 Lac Pouce, Laterrière	- Sélection des élèves de Dominique-Racine; - Activités sportives; - Composition de la chanson « <i>Cuzco</i> ».
2	22-23-24 octobre 2010 Lac Simoncouche, Parc des Laurentides	- Randonnée pédestre sur le site; - Activité sportive : Partie de ballon-chasseur; - Activité artistique : Fabrication de cartes de Noël, outil de financement; - Présentation de la poupée Cuzco utilisée pour les tours de parole lors des discussions de groupe; - Composition de la chanson « <i>Lac Simoncouche</i> ».
3	18-19-20 février 2011 École Dominique-Racine, Chicoutimi	- Randonnée en raquette dans un sentier près de l'école; - Activités sportives : Soccer et ballon chasseur; - Présentation des Karavaniers sur le contenu des valises; - Peinture des chandails; - Jumelage; - Pratique de la chanson « <i>Cuzco</i> » en langage des signes; - Composition de la chanson « <i>Les coudes serrés</i> ».
4	19-20-21 août 2011 Lac Simoncouche, Parc des Laurentides	- Randonnée pédestre au sentier du Lac Kénogami à Laterrière; - Activité sportive : Soccer et football; - Feu de camp; - Composition de la chanson « <i>Découvrir, explorer</i> ».
5	23-24-25 mars 2012 Lac Simoncouche, Parc des Laurentides	- Activité sportive : Le Commando; - Compétition de natation des élèves à Québec; - Jeu questionnaire sur le Pérou; - Identification des sacs de voyage; - Feu de camp ; - Composition de la chanson « <i>C'est beau comme ça</i> ».

Appendice M
Paroles des six chansons composées dans le cadre du projet

Cuzco

Chanson composée au Lac Pouce lors du camp du lundi 30 novembre 2009

Paroles : L'équipe du projet Cuzco

Musique : Rémi Gagné

Une gang de fous veut aller au Pérou
Une gang de « crinqués » a décidé de s'dépasser

Papa, maman, je vole de mes propres ailes
Papa, maman, là-haut la vie est très belle, est très belle

De mon nombril jusqu'au nombril du bout du monde
Une aventure qui nous rendra plus matures

Papa, maman, je vole de mes propres ailes
Papa, maman, là-bas la vie est très belle, est très belle

On veut rencontrer les enfants de la montagne
On veut les aider ces enfants de la campagne

Papa, maman, je vole de mes propres ailes
Papa, maman, ici ma vie est très belle, est très belle

Machu Picchu Machu Picchu Machu Picchu Machu Picchu
Machu Picchu Machu Picchu Machu Picchu Machu Picchu

À mon retour j'pourrai dire Machu Picchu
À mon retour j'pourrai dire je sais c'est où

Papa, maman, je vole de mes propres ailes
Papa, maman, ici ma vie est très belle, est très belle

Machu Picchu c'est au Pérou Machu Picchu c'est au Pérou
Machu Picchu c'est au Pérou Machu Picchu c'est au Pérou c'est au Pérou c'est au Pérou

Simoncouche Lac Simoncouche

Chanson composée au Lac Simoncouche lors du camp du 22-23-24 octobre 2010

Paroles : L'équipe du projet Cuzco

Musique : Rémi Gagné

Simoncouche Lac Simoncouche
Simoncouche Lac Simoncouche

La famille du projet Pérou s'est agrandie tout à coup
Des anges gardiens venus d'ailleurs nous aideront avec ardeur
De tout leur cœur

Simoncouche Lac Simoncouche
Simoncouche Lac Simoncouche

On a marché dans des sentiers tout « bouettés », tout enneigés
Au loin criait le p'tit Dédé : « Rémi on peut-tu y aller?, y aller? »

Simoncouche Lac Simoncouche
Simoncouche Lac Simoncouche

C'était Noël sans la magie sur une table aux mille fourmis
Un jeu de cartes inédit, rempli d'amour, rempli de vie,
de nos vies

Simoncouche Lac Simoncouche
Simoncouche Lac Simoncouche

Ballon chasseur, tous des vainqueurs,
Karina se jette sur les joueurs
Alexandra, bien protégée
On s'est vraiment bien amusé, les pieds trempés

Simoncouche Lac Simoncouche
Simoncouche Lac Simoncouche

Lundi matin, dernière journée, beaucoup de misère à s'éveiller
On voulait pas trop revenir
On avait trop de souvenirs, beaux souvenirs

Simoncouche Lac Simoncouche
Simoncouche Lac Simoncouche (Bis)

Les coudes serrés

Chanson composée à l'école Dominique-Racine lors du camp du 18-19-20 février 2011

Paroles et musique : Rémi Gagné

Il se dessine à l'horizon
Comme un voyage, une mission
Un pas de plus dans nos chansons
Dans nos bagages, ça sent bon!

*Faut se tenir les coudes serrés
Apprendre à dire, à se parler
Avant de partir il faut s'aimer
Et s'il le faut apprendre à danser, apprendre à danser*

Dans mon sac à dos
J'ai tout c'qui m'faut
2,3 barres tendres, un peu d'eau
J'ai mon passeport bien au chaud
Tout le monde est d'accord, AMIGO

*Faut se tenir les coudes serrés
Apprendre à dire, à se parler
Avant de partir il faut s'aimer
Et s'il le faut apprendre à danser, apprendre à danser*

Quelque chose de très important
Comme un cadeau, un présent
Dans cette aventure il y a toi
Comme une couture, avec moi

*Faut se tenir les coudes serrés
Apprendre à dire, à se parler
Avant de partir il faut s'aimer
Et s'il le faut apprendre à danser, apprendre à danser*

Découvrir, explorer

Chanson composée au Lac Simoncouche lors du camp du 19-20-21 août 2011

Paroles : L'équipe Cuzco et Rémi Gagné

Musique : Rémi Gagné

C'est quoi ton genre,
C'est quoi ton style?
Qu'est-ce qui te branche ?
Qui met à terre tes piles?
La musique qui joue dans ta tête,
Les mots, les gestes qui t'embêtent.
J'te connais pas vraiment,
S'parler c'est important.

Dis-moi aimes-tu la confiture?
Parle-moi donc de ta culture.
Devant moi il y a tout un monde,
Il peut être près, il peut être loin.

*Envie de découvrir, d'explorer,
découvrir, explorer.*

C'est quoi q' tu manges?
Qu'est-ce que tu portes?
Des pommes, des oranges,
Boucles d'oreilles, des shorts?
C'est quoi tes rêves, tes talents?
De quoi t'avais l'air quand t'étais enfant?
Pour moi c'est important de se connaître avant...

Avant de partir à l'aventure,
Avant de partir vers l'autre culture
J'ai besoin de toi, de ta nature.
J'ai besoin de nous pour être sûr,
*de découvrir, d'explorer,
découvrir, d'explorer,
découvrir, d'explorer,
découvrir, d'explorer...*

PACHA MAMA

Chanson composée lors du voyage au Pérou du 18 au 28 mai 2012

Paroles : L'équipe du projet Cuzco

Musique : Rémi Gagné

Ni toi, ni moi, ni eux, ni nous n'auraient pu le deviner
 Que chaque grain, chaque caillou sur lequel on a marché
 Avait quelque chose à nous dire, quelque chose à nous raconter
 Sur le parcours ensoleillé, le souffle court et coupé
 On se sentait tout petit, on se sentait dépassé
 À chaque pas on se disait : « c'est sûr on va y arriver !! »

*Machu Picchu on t'a choisi, vieille montagne nous voici
 Au peuple Quechoua nous ont dit : « sulpayqui »
 Pacha mama et ses merveilles, ses chutes d'eau et son soleil
 Un camino que habla al corazon*

J'suis tout mouillé, j'ai mal au dos, j'ai mal aux pieds, pas bien dormi
 Moins de confort et des efforts, nous voici reparti
 Qu'est-ce qu'on entend « Ce n'est plus loin » Enfin!!!!
 Elle assise à la porte, elle nous sourit celle qui porte
 Elle tend la main et c'est la fin, c'est la joie qui l'emporte
 Quand nos yeux s'ouvrent, nous on découvre Machu Picchu !!!
(bridge musical suivi du refrain)

Même pas les pieds dans cette école, on sent l'accueil vers nous qui vole
 Cette chaleur qui touche au cœur, on aurait dit nos frères, nos sœurs
 Mystérieux liens d'humanité, langues et cultures se sont croisées
 Pendant la nuit, beaucoup de bruits, chiens qui aboient, coq co ri coq
 Juste une envie, de les r'trouver ces p'tits forts comme du roc
 Ils nous regardent, ils nous sourient, on est en état de choc

*Como una gran familia
 La plus belle rampe de joie
 Avec eux on a dansé et chanté
 Como una gran familia
 Nos liens se sont cimentés
 Et nous on a vraiment changés (reprise du refrain)
 Et nous on veut les remercier; sulpayqui, sulpayqui, sulpayqui....*

Appendice N
Horaire du séjour au Pérou

Horaire du séjour au Pérou

Jour 1	Départ de l'école Dominique-Racine vers l'aéroport de Montréal. Vol de Montréal à Miami.
Jour 2	Vol de Miami à Lima et vol de Lima à Cusco. Accueil et rencontre des guides. Transport de l'aéroport à l'hôtel. Repos / sieste. Visite de Cusco et d'un atelier de fabrication de bijoux en argent
Jour 3	Visite des ruines de Sacsayhuaman, Pisaq et de la forteresse d'Ollantaytambo. Visite d'une ferme de lamas et de fabrication de la laine. Visite des marchés locaux. Nuit à Ollantaytambo.
Jour 4	Train vers le point de départ de la randonnée du <i>Camino Inca</i> . Randonnée de 5 km jusqu'à Winaywayna. Nuit en camping.
Jour 5	Randonnée de 3,5 km de Winaywayna au Machu Picchu. Visite du Machu Picchu. Départ vers Aguas Calientes. Visite des marchés locaux.
Jour 6	Départ vers Urubamba. Journée de lavage, repos et jeux. Retour sur l'expérience auprès des deux groupes de participants.
Jour 7	Départ vers Abancay. Arrêt en route pour une dégustation de porc cuisiné sur le feu. Accueil par la directrice et les éducateurs de l'école d'Abancay. Partie de soccer. Remise des lettres écrites par les parents. Réunion de groupe sur le toit de l'école.
Jour 8	Fête d'accueil. Travail à l'école d'Abancay : rampe d'accès, ciment pour les salles de bain, bacs à sable et remise du matériel adapté. Visite d'une école inclusive. Partie de soccer. Composition de la chanson <i>Pacha mama</i> (terre mère).
Jour 9	Cérémonie de départ et chanson <i>Pacha mama</i> . Photo officielle avec la rampe d'accès. Remise de la poupée <i>Cuzco</i> à la direction de l'école d'Abancay. Départ du village vers Cusco. Baignade aux bains thermaux. Arrivée à Cusco.
Jour 10	Vol vers Lima, Miami et Montréal. Accueil des parents à Montréal. Autobus de Montréal à Chicoutimi.

